

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra Speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Podpora komunikačních dovedností u žáků v základních školách

Support of communication skills of pupils in elementary schools

Karolina Růžová

Vedoucí bakalářské práce: doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Podpora komunikačních dovedností u žáků v základních školách zpracovala samostatně s použitím uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 7. 2016

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování své vedoucí práce, paní doc. PaedDr. Jiríně Klenkové, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady a také za její trpělivost a vstřícnost. Také chci poděkovat vedení a zaměstnancům ZŠ a MŠ Motýlek v Kopřivnici za to, že mi umožnili návštěvu školy, zodpověděli všechny mé dotazy a věnovali mi svůj čas.

ANOTACE:

Bakalářská práce se zabývá podporou komunikace žáků v základních školách. Specificky se věnuje této podpoře u žáků s poruchami autistického spektra. Text práce je složen z teoretické a praktické části. Teoretická část je členěna na pět kapitol, které se věnují vymezení pojmu autismus, triádě postižení, systémům alternativní a augmentativní komunikace a vzdělávání osob s poruchou autistického spektra a kompetencím nutným pro započetí základního vzdělávání. Praktická část je kvalitativním šetřením a sestává se z případových studií popisujících komunikaci žáků s poruchou autistického spektra. Tyto případové studie jsou pak zaměřeny na metody výuky komunikace u těchto žáků, analyzování jejich dosažené úrovně a také poukázání na důležitost motivace a spolupráce rodiny a školy při této výuce.

KLÍČOVÁ SLOVA:

poruchy autistického spektra, komunikace, strukturované učení, motivace, žák, AAK, základní škola

ANNOTATION:

This bachelor thesis deals with the support of communication skills of pupils in elementary schools. The attention is specifically paid to the support of pupils with autism. The text itself consists of theoretical and empirical part. The theoretical part is divided into five chapters which deal with defining the term autism, the triad of impairments, the alternative and augmentative communication systems, the education of pupils with autism and the competences needed to initiate their elementary education. The empirical part uses qualitative research and consists of individual case studies which describe the communication of pupils with autism. These case studies are specifically focused on methods used for teaching communication, mapping the achievements of pupils with autism and showing the importance of cooperation between school and family in the educational process.

KEYWORDS:

autism, communication, TEACCH programme, motivation, pupil, AAC, elementary school

Obsah

1 ÚVOD.....	8
2 AUTISMUS A JEHO VYMEZENÍ	10
2.1 Historický vývoj termínu.....	10
2.2 Etiologie	11
2.3 Poruchy autistického spektra	11
3 TRIÁDA POSTIŽENÍ.....	16
3.1 Sociální interakce	16
3.2 Komunikace.....	17
3.2.1. Verbální komunikace.....	18
3.2.2. Neverbální komunikace	19
3.3 Představivost a hra.....	21
4 ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE.....	22
4.1 Teoretické vymezení.....	22
4.1.1 VOKS	23
5 VZDĚLÁVÁNÍ OSOB S PAS	29
5.1 Vzdělávání žáků s autismem v ČR.....	29
5.2 Metody vzdělávání dětí s PAS.....	31
6 ŽÁK ZÁKLADNÍ ŠKOLY A JEHO KOMPETENCE	38
6.1 Kompetence a vývoj intaktního žáka	38
6.1.1 Jazykové kompetence žáka.....	39
6.1.2 Vývojové změny během školního období	40
6.2 Kompetence a vývoj žáka s PAS.....	40
6.2.1 Změny v oblasti komunikace.....	41
6.2.2 Změny v oblasti sociálního chování	41
6.2.3 Změny v oblasti hry a představivosti.....	42
7 PRAKTICKÁ ČÁST	43
7.1 Charakteristika empirické části	43
7.1.2 Cíle výzkumu.....	43
7.1.3 Metody a techniky použité pro výzkum	43
7.1.4 Výzkumný vzorek	44
7.2 Případové studie	45

7.2.1 Jan.....	45
7.2.2 Pavel	50
7.2.3 Lukáš	54
7.2.4 Martin	57
7.3 Závěry šetření	61
7.3.1 Závěry – speciální ZŠ	61
7.3.2 Závěry – ZŠ běžného typu.....	62
8 ZÁVĚR.....	64
9 SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	65
10 SEZNAM PŘÍLOH	68

1 ÚVOD

„Jestliže mám dobrý den, pak mohu ucítit vůni květů a vychutnávat jejich aroma. To, čeho nejsem schopná, je plná účast na souhrnu vnímání, interpretace, komunikace a pochopení.“

(Wendy Lawson, 2008, s. 11)

Tématem práce je Podpora komunikačních dovedností u žáků v základních školách, která měla za cíl zmapovat, jak je komunikace žáků podporována na různých typech základních škol. Vzhledem k šíři tématu bylo toto po dohodě s vedoucí práce zúženo na pozorování podpory komunikace žáků s poruchou autistického spektra v základních školách. Toto pozorování probíhalo jak ve speciální škole, tak ve škole běžného typu.

Poruchy autistického spektra jsou poruchami všepronikajícími a zasahují tak všechny oblasti života jedince. Jednou ze zasažených oblastí je právě možnost komunikace, která zanechává jedince ve výrazné sociální nevýhodě a často i bez funkční možnosti vyjádřit své potřeby. I přes veřejností uznávané tvrzení, že osoby s poruchami autistického spektra neprojevují o komunikaci zájem, opak je pravdou. Lidé s poruchami autistického spektra o komunikaci zájem mají, ale postrádají prostředky nutné k pochopení její skutečné funkce či ji nedokáží iniciovat nebo funkčně vést.

Toto téma jsem si zvolila díky své praxi ve speciální základní škole, která má žáky s poruchami autistického spektra ve své působnosti. Zde jsem se mohla s žáky s těmito specifickými vývojovými poruchami blíže seznámit, ale také jsem se přesvědčila o důležitosti správně zvoleného komunikačního kanálu a podpory komunikace během jejich výuky, aby bylo dosaženo maximální úrovně možností každého z nich.

Práce samotná je rozdělená na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se skládá celkem z pěti kapitol, jejichž cílem je vymezit teoretická východiska týkající se poruch autistického spektra, deficitů z nich plynoucích a také možností komunikace a výuky žáků s touto vývojovou poruchou. Těchto pět kapitol bylo zpracováno pomocí analýzy odborné literatury. Cílem teoretické části práce je nejen uvést čtenáře do základů problematiky poruch autistického spektra, ale také zaměřit se na možnosti vzdělání a kompetence žáků těmito poruchami trpících. V práci jsou pro zdůraznění kontrastu uvedeny i školní kompetence žáka intaktního.

Praktická část obsahuje pouze jednu kapitolu, kde je uvedeno vymezení a metody použité při výzkumném šetření a samostatný výzkum. Její hlavní částí jsou případové studie čtyř chlapců s diagnózou porucha autistického spektra. Jedná se o kvalitativní šetření, které má za cíl popsat metody podpory jejich komunikace, zhodnotit jejich komunikační schopnosti a posoudit důležitost motivace a spolupráce rodiny při výuce žáků s PAS.

V této práci jsou pojmy poruchy autistického spektra a autismus používány jako synonyma. V současné době se pojem autismus sice již jako zastřešující nepoužívá a byl nahrazen právě souslovím poruchy autistického spektra, ale v odborné literatuře, na jejímž podkladě je tato práce vypracována, autoři (např. Jelínková, Richman, Gillberg a Peeters) termín autismus jako zastřešující stále používají, a proto je tomu tak i zde.

2 AUTISMUS A JEHO VYMEZENÍ

Autismus se řadí mezi pervazivní vývojové poruchy, které jsou typické tím, že neovlivňují život jedince pouze v jedné oblasti, ale prostupují celý jeho vývoj a do hloubky jej narušují v mnoha směrech. Pervazivní vývojové poruchy jsou proto považovány za jedny z nejzávažnějších poruch mentálního vývoje u dětí. Lidé s poruchou autistického spektra mají velké potíže porozumět tomu, co vnímají svými smysly, a adekvátně reagovat na pozorovanou situaci (Thorová, 2006).

Jak již bylo řečeno, autismus prostupuje celým životem jedince a není léčitelný. Jedná se o celoživotní postižení, které se obvykle projeví v prvních třech letech života jedince nezávisle na jeho etniku či sociokulturním postavení. Jednou výjimkou je pohlaví, neboť autismus je porucha, která je častěji diagnostikována u chlapců (Richman, 2006).

2.1 Historický vývoj termínu

Poprvé byl termín autismus (z latinského *autos*, tj. sám) použit švýcarským psychiatrem E. Bleulerem v roce 1911, a to pro popis egocentrického myšlení objevujícího se u pacientů trpících schizofrenií (Jelínková, 2008).

Hluběji byl autismus popsán až během druhé světové války. V roce 1943 vyšel v časopise *Nervous child* článek amerického psychiatra Leo Kanner, v němž popisoval specifické komunikační a sociální zvláštnosti vypořádané u jedenácti dětských pacientů, jež nebylo možno zařadit pod žádnou známou diagnózu (Čadilová 2008). O rok později, tedy v roce 1944, nezávisle na Kannerovi publikoval svůj výzkum rakouský psychiatr Hans Asperger. Oba výzkumy popisují podobné symptomy vypořádané u dětí, ale Hans Asperger ve svém článku „Autistická psychopatie v dětství” popisuje autismus bez přidružené mentální retardace, který je až do dnešní doby považován za mírnější formu této pervazivní poruchy (Howlin, 2005).

Od Kannerova popisu autismu až do šedesátých let 20. století převládala v přístupu k léčbě a vysvětlení autismu psychoanalytická teorie, která předpokládala, že autismus je poruchou emocionální se základem v patologickém rodinném prostředí. Terapie byla tedy primárně cílena na rodiče a tento přístup často končil odebráním dítěte a obviněním matky za jeho postižení. Dítě zde bylo tedy institucionalizováno a jeho vzdělání a výchova nebyly považovány za hlavní téma. Posléze pojem prošel dalším vývojem a vystřídal se mnoho

různých přístupů, například přístup behaviorální, který byl zaměřen na odnaučení nevhodného a posílení vhodného chování (Jelínková, 2008).

Během přelomu 60. a 70. let se díky výzkumným studiím dokázala chybnost dosavadního psychodynamického přístupu a autismus se začal považovat za vývojovou poruchu s biologickým základem. Významný mezník pro toto zjištění nastal v roce 1988, kdy byl na konferenci v Hamburku psychodynamický pohled zcela odmítnut a po revizi mezinárodního klasifikačního systému byl autismus vyjmut z kategorie duševních onemocnění a nově zařazen pod vývojové poruchy (Jelínková, 2008).

2.2 Etiologie

Přesná příčina vzniku autismu není dosud známa. Na základě studií je autismus považován za vrozenou neurovývojovou poruchu, která se projevuje specifickým kognitivním vnímáním jedince. Dítě není schopno vyhodnocovat informace stejně jako intaktní dítě se shodnou mentální úrovní a je ovlivněno jeho vnímání, prožívání a také chování (Jelínková 2008). Dle Thorové (2006, s. 53) se *„nejedná o jedno místo v mozku zodpovědné za vznik autismu, ale spíše o poruchu komunikačních a integračních funkcí v mozku.“* Vzhledem ke komplexnosti a různorodosti projevů lze předpokládat multifaktoriální příčiny včetně genetického zatížení, které svou kombinací určují vznik a závažnost poruchy. Mezi těmito příčinami autismu nefigurují chybné výchovné vedení. Autismus tedy nelze výchovou způsobit (Thorová, 2006).

Výskyt autismu je častější u mužské populace. Některé studie však tento rozdíl připisují vyvinutější řeči a vyšším socializačním schopnostem u dívek, které u nich mohou projevy autismu v některých případech maskovat (Jelínková, 2008).

Jak zde již bylo řečeno, řadí se autismus mezi pervazivní vývojové poruchy. Tento pojem pod sebe sdružuje několik různých diagnóz, kterým se bude věnovat následující část práce.

2.3 Poruchy autistického spektra

Desátá revize Mezinárodní klasifikace nemocí, dále již jen MKN-10, řadí poruchy autistického spektra, dále jen PAS, mezi poruchy psychického vývoje, kterým je v MKN-10 věnován oddíl F80-F89. Zde je jim vyhrazena kategorie F84, která je uvozena těmito slovy:

Skupina těchto poruch je charakterizována kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci (WHO, 1992, V. kapitola).

Do této kategorie spadá celkem osm diagnóz: Dětský autismus (F84.0), Atypický autismus (F84.1), Rettův syndrom (F84.2), Jiná desintegrační porucha v dětství (F84.3), Hyperaktivní porucha spojená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4), Aspergerův syndrom (F84.5), Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8), Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84.9) (WHO, 1992).

MKN-10 není jediným klasifikačním systémem, podle kterého lze poruchy autistického spektra diagnostikovat. Pro jejich určení slouží také americký diagnostický systém DSM-IV, pro účely této práce jej však užívat nebudeme.

Dětský autismus

Tento typ autismu je dle Hrdličky a Komárka (2004, s. 34) „*nejlépe prostudovanou pervazivní vývojovou poruchou*.“ Dětský autismus může mít různý stupeň závažnosti - od mírné formy až po formu těžkou. Pro jeho diagnostiku se musí problémy manifestovat ve všech oblastech triády a tyto abnormality se musí projevit před dovršením třetího roku života dítěte (Gillberg, Peeters, 2003). Přítomna může být i celá škála dalších symptomů, jejichž specifický projev se může měnit s věkem dítěte, avšak postižení triády je pro diagnostiku dětského autismu klíčové (Thorová, 2006).

Dětský autismus je často spojen s různým stupněm mentální retardace. Literatura uvádí, že se jedná až o 80 % všech případů dětského autismu (Hrdlička, Komárek 2004; Gillberg, Peeters, 2003). Vzhledem k výši jedincova IQ je možné dětský autismus rozdělit do tří kategorií, a to nízkofunkční autismus, středněfunkční autismus a vysokofunkční autismus, přičemž posledně jmenovaný předpokládá IQ nad 70 (Jelínková 2008). Hrdlička (2004) uvádí jako diagnostické kritérium pro vysoce funkční autismus ještě existenci komunikativní řeči (Hrdlička, Komárek, 2004).

Atypický autismus

Jedná se o diagnostickou kategorii používanou pro poruchy, které přesně nenaplňují charakteristiku dětského autismu a zároveň nesplňují podmínky jiné pervazivní vývojové

poruchy (Hrdlička, Komárek, 2004). Například se tedy abnormality projevily až po 3. roce života, nejsou postiženy všechny oblasti triády či jsou postiženy v menší míře, než určuje MKN-10, anebo jsou projevy autismu neprůkazné díky hloubce mentálního postižení jedince. Lze tedy říci, že osoba s atypickým autismem má některou z oblastí triády postižení narušenou méně než dítě s dětským autismem. Vývoj dovedností je však u těchto dětí nevyvážený a z hlediska náročnosti na péči či výuku se atypický autismus od toho dětského často příliš neliší (Thorová, 2006).

Rettův syndrom

Syndrom pojící se s těžkým kombinovaným postižením byl poprvé popsán v roce 1966. Jedná se syndrom s genetickou příčinou, který se projevuje pouze u dívek, neboť pro jedince mužského pohlaví jsou následky mutace neslučitelné se životem.

Charakteristickým jevem pro tento syndrom je normální vývoj dítěte zhruba do 5. měsíce života. Posléze nastupuje zpomalení růstu hlavičky a dochází k celkové stagnaci vývoje, jež je následován prudkým regresem, u kterého dochází k postupné ztrátě řeči, manuálních dovedností, schopnosti koordinovaného pohybu a stability chůze. Typickým poznávacím znamením Rettova syndromu jsou kroutivé pohyby rukou, připomínající pohyby při mytí (Hrdlička, Komárek, 2004)

Kromě motoriky je zasažena také sociální interakce a přidružuje se i těžké mentální postižení. U dívek tedy dochází k závažné psychomotorické retardaci, která je ještě navíc velmi často spojena s epilepsií (Hrdlička, Komárek, 2004; Thorová, 2006).

Jiná desintegrační porucha v dětství

Jedná se o poruchu dříve označovanou jako Hellerův syndrom či infantilní demence. Období normálního vývoje trvající minimálně dva roky je zde vystřídáno prudkým regresem nabytých schopností a nástupem mentální retardace. Začátek této poruchy můžeme pozorovat mezi druhým a desátým rokem života dítěte, nejčastěji pak ve věku tří až čtyř let. Zhoršení stavu může probíhat skokově nebo trvat delší dobu a je střídáno obdobím stagnace. Po této stagnaci může, ale také nemusí přijít opětovné zlepšení dovedností, avšak norma zde už dosažena není (Thorová, 2006).

Oproti dětskému autismu se dětská dezintegrační porucha vyznačuje pozdější dobou nástupu, znatelnější ztrátou dovednosti a také hlubší mentální retardací (Hrdlička, Komárek, 2004).

Hyperaktivní porucha spojená s mentální retardací a stereotypními pohyby

Hrdlička a Komárek (2009, s. 55) uvádí, že „*Tato porucha sdružuje skupinu dětí s těžkou mentální retardací (IQ nižší než 50) s přidruženou motorickou hyperaktivitou, poruchami chování ale i s chováním stereotypním.*“ V MKN-10 je uvedeno, že „*Tato porucha je špatně definovatelná s nejistou nozologickou validitou*“ (MKN-10, 2014) Tuto specifickou poruchu lze najít právě jen v MKN-10. Americká klasifikační stupnice DSM-IV ji vůbec neuvádí (Hrdlička, Komárek, 2004).

Aspergerův syndrom

Pojem Aspergerův syndrom byl do praxe uveden v roce 1981 Lornou Wingovou a nahradil tak do té doby používaný termín autistická psychopatie zavedený Hansem Aspergreem. Klíčovými faktory pro tuto diagnózu jsou potíže v komunikaci a sociálním chování, které jsou v rozporu s celkově dobrým intelektem a řečovými schopnostmi. Vývoj řeči u této formy syndromu sice může být opožděn, ale zhruba kolem pěti let je řeč již plynulá a problémy přetrvávají v pragmatické rovině použití řeči (Thorová, 2006).

Další důležitou podmínkou diagnostikování Aspergerova syndromu je výše inteligence. Osoby s Aspergerovým syndromem mohou mít IQ v pásmu podprůměrné až nadprůměrné inteligence, avšak nikdy pod 70 bodů. Aspergerův syndrom se tedy nikdy nepojí s mentální retardací (Hrdlička, Komárek, 2004).

Jiné pervazivní poruchy a pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná

Kategorie **jiné pervazivní poruchy** se v Evropě příliš často neužívá. Jedná se o vágně definovanou kategorii, kam můžeme zařadit děti s potížemi v jedné či více oblastech triády odpovídajícími některé z forem autismu, avšak ne v takové míře, aby splňovaly nutná diagnostická kritéria. Symptomy zde mohou být identické s projevy dětí s autismem, ale v dané kategorii se neobjevují ve větším množství. Poslední kategorie, tedy **pervazivní vývojové poruchy nespecifikované**, je kategorií s přechodným charakterem, která slouží jako diagnóza pro poruchy, u nichž lze očekávat další vývin, či nejsou

v daném období přesně diagnostikovatelné a je třeba dalšího pozorování k jejich určení v pozdějším věku dítěte (Thorová, 2006).

Ač má autismus širokou škálu symptomů, jsou osoby trpící touto pervazivní poruchou nejvíce postižené v oblastech esenciálních pro život ve společnosti, tedy v komunikaci a sociální interakci. K těmto dvěma oblastem se přidává ještě poškození v oblasti představivosti a společně tak tvoří triádu problémových oblastí, které se bude věnovat následující část této práce.

3 TRIÁDA POSTIŽENÍ

Každý člověk s autismem je jedinečný. Projevy autismu jsou velice rozmanité, a tak je skoro nemožné najít dva jedince, jejichž příznaky by byly stejné. I přes tuto rozmanitost se však autismus vždy projevuje takzvanou triádou postižení, kterou v 70. letech 20. století definovala britská psychiatrická Lorna Wingová. Jedná se o tři problémové oblasti klíčové pro stanovení diagnózy - oblast komunikace (verbální i neverbální), sociální interakce a představitosti (Jelínková, 2008).

Pro diagnózu autismu musí být poškození zřetelné v každé z těchto oblastí, avšak nemusí zde být vždy přítomny všechny symptomy. Jednotlivé oblasti triády jsou totiž složeny z široké škály různorodých symptomů, které se u každého mohou projevit v různé intenzitě, či nemusí být přítomny vůbec. Právě z tohoto důvodu je diagnóza, která se stanovuje na základě chování dítěte, velice obtížná. Projevy dítěte se totiž ještě navíc mění s věkem, sociálním prostředím či použitým výchovně vzdělávacím programem (Jelínková, 2008).

3.1 Sociální interakce

Narušení v této oblasti se může projevit různě. K častým symptomům patří nenavazování očního kontaktu, uzavřenost, samotářskost a absence navazování sociálních kontaktů. Projevy se však mohou vyskytnout i na opačném pólu, kdy navazuje kontakt s každým na setkání, dotýká se lidí bez dovolení či je jim schopno hodiny vyprávět.

Typ poškození sociální interakce můžeme dále rozdělit do skupin. Jedná se o typ osamělý, pasivní, aktivní-zvláštní a formální. Tyto skupiny popsala Lorna Wingová a na jejich základě se poruchy sociálního chování u PAS rozlišují i v současnosti. Každá z těchto kategorií má své typické symptomy. Například děti osamělého typu kontakt nevyhledávají a navenek neprojevují snahy o komunikaci. Pasivní typ je spojen s omezenou schopností empatie a sdílení radosti. Rozdělení do těchto podskupin však nelze brát přesně vzhledem k množství faktorů, které se na utváření sociálních interakcí podílejí. Osoba s PAS tak může podléhat i více kategoriím (Thorová, 2006).

Obecným omylem je, že lidé s PAS nemají o sociální kontakt zájem. Opak je pravdou, avšak specifický a nepružný kognitivní styl lidem s autismem neumožňuje zcela porozumět sociálním situacím a adekvátně na ně reagovat. Sociální vztahy jsou pro osoby

s autismem často nečitelné a chaotické. Sociální kontakt totiž přímo souvisí se schopností komunikace, konkrétně s její pragmatickou rovinou, která je u jedinců s PAS také poškozená (Jelínková, 2008).

3.2 Komunikace

Komunikace je základní dovednost, která nám umožňuje přenos a výměnu informací pomocí různých komunikačních systémů. Dle Klenkové (2006, s. 25) je komunikace také „*obecně lidskou schopností užívání výrazových prostředků k vytváření, udržování a přestování mezilidských vztahů.*“ Důsledky neschopnosti komunikovat se svým okolím jsou vždy vážné. Člověk, který není schopen rozumět ostatním, účastnit se konverzace či jednoduše jen vyjádřit své potřeby a názor (například souhlas či nesouhlas), podléhá frustraci. Bondy a Frost (2007, s. 31) přímo uvádí, že „*děti s výraznými komunikačními deficity mohou projevovat agresivitu, výbuchy vzteku či sebezraňování.*”

Postižení komunikace je u dětí s PAS postižením kvantitativního i kvalitativního rázu. Vývoj řeči u osob s PAS je tedy nejen zpožděn, ale vyvíjí se odlišným způsobem než u dětí intaktních. Dle Thorové (2006, s. 99) „*jsou poruchy autistického spektra primárně poruchami komunikace.*“ Tato porucha se projevuje jak v receptivní, tak v expresivní složce řeči a ovlivňuje její verbální i neverbální formu (Thorová, 2006).

Gillberg a Peeters (2003, s. 24) spatřují jádro postižení komunikace v „*nedostatku reciprocity a neschopnosti správně pochopit význam používání jazyka.*“ Deficit v chápání významu jazyka se u lidí s PAS projevuje i ve chvíli, kdy je u nich zachována funkce porozumění jednotlivým slovům (Gillberg, Peeters, 2003).

Postižení komunikace u osob s PAS je tedy odlišné od komunikačních potíží například afatiků či osob s mentálním postižením. Rozdíl zde spočívá ve vnímání a zpracovávání podnětu, které u osob s PAS probíhá jinak než u jiných poruch. Schopnost mluvit je zde zachována, ale pochopení významu komunikace není dostatečně rozvinuto. Jelínková (2008, s. 35) dále uvádí, že „*při rozvíjení komunikace je potřeba učit nejen jak, ale i proč komunikovat.*”

Vzhledem k různorodosti symptomů poruch autistického spektra se zde problémy mohou projevit různě - od nevyvinutí či vymizení řeči až po osoby s bohatou slovní zásobou, které mluví takřka bez přerušování, ale bez zachované smysluplnosti řeči. Obtíže při

komunikaci tedy přímo vyplývají ze specifického způsobu kognice typického pro PAS. Jednat se může například o narušenou schopnost zevšeobecňování, nedostatek či přímo absenci abstrakce a také přílišnou doslovnost a vázanost na realitu (Jelínková, 2008).

3.2.1. Verbální komunikace

Postižení verbální komunikace se manifestuje ve všech jejích rovinách. V rovině foneticko-fonologické se jedná o poruchy artikulace, ale také o problémy s percepcí, tedy o poruchy zpracování sluchové informace, a to i v případě, že sluchový aparát dítěte není poškozen. Opět se zde rozpětí pohybuje od lehkých problémů až po naprosté nechápání řeči, její nesrozumitelnost nebo dokonce obojí (Jelínková, 2008). V morfologicko-syntaktické rovině se můžeme setkat například s agramatismy, sklonem používat holé věty a s velmi pomalým osvojováním gramatických struktur (Thorová, 2006).

Pokud jde o rovinu lexikálně sémantickou, zde můžeme registrovat problém se zobecňováním a také rigiditu v používání řeči. Nejedná se však jen o potíže s porozuměním kontextu, ale můžeme říct, že pro jedince s PAS je obrovským problémem celková mnohovýznamnost jazyka, například používání synonym a homonym (Thorová, 2006). Častým úskalím je také fakt, že význam řečeného nespočívá pouze ve vyřčených slovech, a například použití sarkasmu může u osob s poruchou autistického spektra vyvolat zmatek a nejistotu (Vermeulen, 2006). Dále se zde můžeme setkat s přílišnou doslovností používání či interpretování informací (Thorová, 2006).

Poslední, pragmatická rovina se zabývá sociální funkcí řeči. Zde se problém manifestuje „*nepřiměřenou spontaneitou, recipitou konverzace a nepochopením společenského významu řeči*” (Thorová, 2006, s. 105).

V expresivní složce řeči se u jedinců s autismem můžeme setkat s výskytem určitých typických rysů. Často se objevují problémy se sémantikou, kde slova, která postižený používá, mnohokrát neodpovídají jeho věku, prostředí či situaci. Tento fenomén vede k potížím s akceptací postiženého jeho okolím a vrstevníky (Howlin, 2005).

Další typickou vlastností autistické řeči je echolalické opakování slov či celých vět. Tato echolalie může být bezprostřední, kdy postižený opakuje slovo hned po jeho vyslechnutí, anebo opožděná, kdy je mezi slyšením a zopakováním i značně dlouhá prodleva (Jelínková, 2008). Echolalie je často považována za projev nesmyslného použití

jazyka, ale Howlin (2005, s. 48-49) uvádí, že „*echolalie může také signalizovat neporozumění, snahu zvládnout situaci či se může jednat o procvičování slov, anebo o formu přímé jednoduché komunikace.*“ Jelínková dodává, že echolalie může být u dětí s PAS snahou o dorozumění, přičemž má určitou větu spojenou s potřebou či situací a používají ji pro dosažení své potřeby (Jelínková 2008). Hojná je zde i přítomnost palilalie, kdy dítě často bez viditelného důvodu neustále opakuje svá slova a věty (Gillberg, Peeters, 2003).

Mezi dalšími často se objevujícími rysy můžeme uvést ještě například problémy s používáním osobních zájmen a vztahových sloves, ale také repetitivní používání jazyka, které můžeme pozorovat hlavně u jedinců se slabšími komunikačními schopnostmi. Toto opakování frází může souviset se stresovými situacemi, ale je možné i jeho použití za účelem získání pozornosti (Howlin, 2005).

3.2.2. Neverbální komunikace

Neverbální komunikace dětí s PAS se projevuje patologickými abnormalitami v používání „*nonvokálních i vokálních fenoménů*“ (Klenková 2006, str. 30). U nonvokálních se jedná o poruchy použití gest, mimiky, navazování očního kontaktu, odlišnou posturaci těla či o přímou fyzickou manipulaci s druhými osobami. U vokálních fenoménů se tyto problémy manifestují například v intonaci, přednesu a rychlosti řeči (Howlin, 2005). Thorová (2006) tyto prvky pod souhrnným názvem prozodické uvádí v kategorii verbální řeči, avšak v této práci se přidržíme dělení podle Klenkové (2006).

Stejně jako u verbální komunikace jsou u komunikace nonverbální porušeny její obě složky, a tak dítě vykazuje problémy jak s vyjadřováním, tak s chápáním významu. V následujících odstavcích si proto stručně přiblížíme manifestaci deficitů v složkách neverbální komunikace.

Mimika nám slouží k vyjadřování potřeb či emocí pomocí výrazu v obličeji. Dítě s PAS své pocity pomocí mimiky často nevyjadřuje vůbec či jen velice omezeně. Stejně tak je to i s úsměvem, který často není v sociální interakci používán nebo může být nějakým způsobem narušen či je vyhrazen pouze nejbližším osobám. Některé děti s PAS mají na druhou stranu mimiku velmi živou, ale neodpovídající situaci. Zde mimika pocity odráží, ale přesto neslouží ke komunikaci s okolím (Thorová, 2006).

U používání **gest** má dítě často potíže s porozuměním, pokud se jedná o gesta vyjadřující stav mysli či emoce. Tato gesta jsou pro ně příliš abstraktní a nejednoznačná. Oproti tomu gesta s viditelným vztahem svým významem dětem s PAS problémy nezpůsobují (Jelínková 2008). Mezi další často se vyskytující obtíže můžeme zařadit také nepřítomnost deklarativního ukazování, používání běžných konverzačních gest a také menší frekvence či přímo absence pohybů hlavy k vyjádření souhlasu a nesouhlasu (Thorová, 2006).

Další deficit tkví v nedostatečném či nefunkčním **očním kontaktu**. Dítě s postižením autistického spektra často nepoužívá oční kontakt jako komunikační prostředek, neujišťuje se pohledem, nesleduje pozornost druhých, ale může také až příliš ulpívat pohledem, dívat se skrz ostatní anebo se očnímu kontaktu vyhýbat (Thorová, 2006).

Při komunikaci je u dětí s autismem často abnormní i **posturace těla**. Dítě může narušovat posluchačovu komfortní zónu, například mít při rozhovoru svůj obličej jen několik centimetrů od komunikačního partnera, nebo se naopak účastnit rozhovoru bez natočení se k partnerovi (Thorová, 2006).

Zajímavým fenoménem je zde i **fyzická manipulace** s jinými osobami. Může to být účelem vyjádření nějakého přání či potřeby, ale někdy také děti s PAS používají ruku dospělého jako nástroj a při této činnosti nevyužívají jinou neverbální komunikaci (Thorová, 2006).

Tato kapitola byla věnována specifikům komunikace, které se vyskytují u osob s autismem v jejich verbální či neverbální řeči. Paul (1987) však uvádí, že: *„Zhruba polovina dětí s poruchou autistického spektra si nikdy neosvojí řeč na takové úrovni, aby sloužila ke komunikačním účelům“* (Paul, 1987, in Thorová, 2006, s. 98).

Ještě než se však budeme věnovat způsobům komunikace, které jsou pro tyto žáky vhodné, je nutné ještě upřesnění situace týkající se narušené komunikační schopnosti osob s PAS. Diagnóza PAS s sebou přináší deficity v oblasti komunikace, ale zároveň mu nezajistí imunitu vůči jiným druhům narušené komunikační schopnosti. Dle Jelínkové (2008, s. 19) má *„jen nepatrné procento dětí narušenou samostatnou schopnost mluvit.“*

Narušená komunikační schopnost může být však také přítomna jako symptomatická porucha vycházející například z u poruch autistického spektra často přítomného mentálního postižení. V takovém případě se může jednat o přítomnost dyslalie, huhňavosti, breptavosti, koktavosti či dysartrie (Lechta, 2011).

Problémem zde může být diagnóza vývojové dysfázie, která je v některých svých projevech poruchám autistického spektra velice podobná. Chybí zde však například deficity v oblasti představivosti, nejsou přítomny ulpívavé zájmy a pohybové stereotypie (Thorová, 2006). Thorová (2006, s. 301) však také dále uvádí, že *„u dětí s atypickým autismem je vývojová porucha řeči velmi často součástí diagnózy.“*

3.3 Představivost a hra

Postižení v rovině představivosti se u dítěte obvykle projevuje stereotypy a repetitivními vzorci chování. Stereotypní chování může mít mnoho forem. Často se u dětí objevují motorické stereotypie - plácání rukama, třepetání prsty, točivé pohyby těla, kývání vsedě i vestoje a podobně. U dětí s rozvinutou řečí se stereotypní chování může projevit například opakováním slov a zvuků či kladením stále stejných otázek (Jelínková, 2008).

Kromě výše uvedeného, ovlivňuje narušený vývoj představivosti dítě hned v několika směrech. Je u něj narušena schopnost nápodoby, která přímo souvisí se schopností plánování a vývojem hry. Hra je jednou z klíčových dovedností pro rozvoj učení a u dítěte s PAS můžeme pozorovat upřednostňování aktivit, které obyčejně preferují děti podstatně mladší. Ve hrách je dětmi s PAS vyhledávána předvídatelnost a aspekty hry samotné pak závisí na tíži symptomatiky daného dítěte či typu poruchy. Často se můžeme setkat také s minimálním zájmem dítěte o klasické hračky a stereotypní zájmy se mohou promítnout i do kresby. Zájmy dětí s PAS se nemusí lišit od dětí intaktních, i když jejich okruh většinou bývá omezený. Odlišnost se zde projevuje mírou zaujetí, četností opakování, neodklonitelností od činnosti a také jejich reakcí na přerušení, jež často ústí ve zvýšení frekvence problémového chování (Thorová, 2006).

4 ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE

4.1 Teoretické vymezení

Alternativní a augmentativní komunikace, dále jen AAK, se používá u jedinců s narušenou komunikační schopností a jejím úkolem je u nich kompenzovat deficit expresivní a receptivní komunikace. Augmentativní komunikační systémy mají za úkol podpořit efektivitu existujících, leč pro dorozumívání nedostatečných komunikačních schopností a systémy alternativní se používají jako dočasná či trvalá náhrada běžné mluvené řeči (Bondy, Frost, 2007).

I přes to, že většina systémů AAK nikdy neumožní klientovi obsáhnout stejně bohatého slovníku jako u běžné řeči, nabízí efektivní způsob komunikace těm, kterým byla běžná komunikace odepřena, a může tak snížit jejich pasivitu a také frustraci pramenící z neschopnosti se funkčně dorozumět s okolím (Janovcová, 2003).

Systémy AAK mají široké spektrum využití nejen u osob s PAS, ale i u jiných druhů poruch či postižení - například u dětské mozkové obrny, sluchového postižení, onkologického onemocnění a mnoha dalších (Janovcová, 2003). Tyto systémy však neslouží jen jako další možnost komunikace, ale také se snaží podporovat a rozvíjet nezbytné funkce komunikace, které nám umožňují získávat a poskytovat informace, sdělovat okolí své pocity, potřeby či názory, popisovat okolí nebo vlastní činnosti, ale také nám umožňují získat pozornost ostatních a účastnit se komunikace sociální (Thorová, 2006).

Existuje mnoho způsobů, jak způsoby AAK rozdělit. Bondy a Frost (2007) uvádějí členění AAK do dvou hlavních skupin, a to na **metody bez pomůcek**, například gesta, vokalizace či manuální znaky, a **metody s pomůckami**, u kterých využíváme obrázky, fotografie či předměty (Bondy, Frost, 2007). Janovcová (2003, s. 17) ve své knize uvádí ještě třetí skupinu takzvané **jiné typy**, do kterých řadí používání počítačových doplňků či alternativních klávesnic, které Bondy a Frost řadí prostě jen do skupiny metody s pomůckami. Dalším dělením je dělení na systémy **statické**, například piktogramy, či **dynamické** jako je Makaton nebo prstová abeceda (Janovcová, 2003).

Při určení vhodného systému je vždy nutné postupovat individuálně. Může se jednat o čistou variantu jednoho systému či o jejich kombinaci, ale systém vždy určujeme

s ohledem na schopnosti dítěte. Jelínková (2008, s. 44) uvádí že „*vybrat vhodný systém AAK vyžaduje znát jednak celkovou vývojovou úroveň dítěte, ale také úroveň porozumění.*“ Jedná se nám tedy o rozvoj obou složek komunikace a také o možnost u dítěte dosáhnout spontánní komunikace a ne jen pouhého napodobování (Jelínková, 2008).

Častou obavou rodičů bývá, že se při použití AAK u dítěte zastaví vývoj řeči, avšak studie potvrdily, že používání AAK není signálem toho, že se u dítěte řeč nikdy nevyvine, naopak výzkumy dokazují, že žádný takovýto systém nepotlačuje její přirozený vývoj (Janovcová, 2003).

Mezi systémy AAK patří například Makaton, systém Bliss, facilitovaná komunikace či systém ETRAN-N. Některé z nich však nejsou pro děti s PAS příliš vhodné kvůli deficitům dovedností nutných pro jejich zvládnutí. Jedná se například o schopnost napodobovat pohyb, ukázat předmět či získat pozornost druhé osoby (Knapcová, 2009).

Následující část práce se tedy bude zabývat systémem AAK, který byl vyvinut primárně pro osoby s poruchami autistického spektra, tedy metodě VOKS.

4.1.1 VOKS

VOKS, výměnný obrázkový komunikační systém, je česká obdoba amerického systému PECS, který v roce 1985 vytvořili v USA Andy Bondy a Lori Frost přímo pro účely komunikace s dětmi s PAS (Bondy, Frost, 2007). Do České republiky tento systém přinesla Margita Knapcová a v roce 2001 jeho modifikovanou formu začala zkoušet na speciálních školách v Kopřivnici a Novém Jičíně (Knapcová, 2009).

Ačkoli VOKS pracuje s vizuálními symboly, můžeme ho od ostatních symboly používajících systémů velice snadno rozlišit. Nejedná se totiž pouhé ukazování na obrázky, jako u systémů jiných, ale dítě tyto obrázky přímo přináší komunikačnímu partnerovi. Knapcová (2009, str. 5) uvádí že: „*komunikace je sama o sobě velmi motivující, protože při nácviku dítě dostává to, co skutečně chce.*“ Jinakost spočívá i v seřazení jednotlivých kroků výuky. Například otázka „Co chceš?“ je zde zařazena výrazně později než v jiných komunikačních systémech. Důvodem je, aby se dítě naučilo samo iniciovat konverzaci a obracet se na komunikačního partnera (Knapcová, 2009).

Předpokladem pro možnost výuky VOKSu je klientem zvládnutá diferenciací reálných předmětů. Bondy a Frost (2007, s. 70) uvádí, že „*pokud dítě sahá po svačině,*

hračkách či jiných malých předmětech, můžeme si být jisti, že ho naučíme sahat po obrázku.“ Tento systém je určen především pro klienty s poruchami autistického spektra a s jeho tréninkem je možno začít v jakémkoli věku. Výhodami VOKSu je jeho rychlá osvojitelnost, motivační účinky a podpora klientovy iniciativy, ale také jeho dobrá využitelnost v různých prostředích. Cílem systému je rychlé vytvoření funkčního komunikačního kanálu u klienta a také umožnění mu pochopit význam komunikace (Knapcová, 2009). Výuka VOKSu má svou samostatnou metodiku, kterou můžeme rozdělit do dvou hlavních částí.

Přípravné práce

Tato část se zabývá pokyny pro učitele, popisem prostředí pro nácvik VOKSu a také pomůckami k této výuce.

U nácviku VOKSu musí být přítomni vždy dva učitelé. Jeden ve funkci komunikačního partnera a jeden jako asistent klienta. Asistentovi není dovoleno s klientem mluvit či na něj reagovat a slouží zde pouze k poskytování nutné pomoci. Prostedí je pro výuku také důležité. Počáteční lekce by měly být vždy prováděny v klientovi známém prostředí a tam by se lekce měly i procvičovat. Přesun do jiných prostředí je doporučován až po zvládnutí nové dovednosti (Knapcová, 2009).

Pomůcky sloužící pro VOKS mohou být rozděleny na komunikační symboly a nosiče obrázků. **Komunikačním symbolem** zde rozumíme jednoduchý, nejčastěji černobílý obrázek předmětu doplněný o jeho název, který je umístěn nad obrázkem a napsán velkými tiskacími písmeny. Tento obrázek je zalaminován a na jeho rubovou stranu jsou umístěny kousky obou částí suchého zipu. **Nosiče obrázků** slouží k přenášení slovní zásoby klienta, či se jedná o specifické pomůcky, na kterých jsou kartičky VOKSu umístěny při komunikaci a během dne.

- Komunikační tabulka – tabulka je základní nosič VOKSu. Tabulky disponují různými barvami podle slovních druhů či slovních spojení, které jsou na nich umístěné. Klient začíná s jednou tabulkou a další se postupně přidávají (viz příloha č. 1).
- Komunikační kniha – jedná se soubor slovní zásoby tvořený jednotlivými komunikačními tabulkami.

- Větný proužek – obdélník se suchým zipem určený pro vlastní komunikaci. Je možné na něj uchytit více obrázků za sebou a slouží tak pro vyjádření delších sdělení.
- Tematické komunikační panely – na těchto panelech lze najít obrázky nejčastěji užívané při aktivitách v dané místnosti. Slouží také pro uchycení denních režimů, struktury roku a podobně (viz příloha č. 2).
- Komunikační taška – odlehčená a lépe přenosná verze komunikační knihy.

Poslední z přípravných lekcí je pak výběr odměn. V této lekci řízeným výběrem zjišťujeme klientovy oblíbené pochutiny, které pak budou při výuce používány (Knapcová, 2009).

Výukové a doplňkové lekce

Výuka metody VOKS se sestává ze sedmi výukových a čtyř doplňkových lekcí, které jsou umístěny mezi lekcemi výukovými za účelem tréninku specifické dovednosti (Knapcová, 2009). U prvních dvou lekcí pracuje klient vždy jen s jedním obrázkem, další jsou mu přidávány až u kapitoly 3, tedy diferenciaci.

- Výuková lekce 1 - Výměna obrázků za věc

Cílem první lekce je pochopení principu výměny. Klient bere ze stolu kartičku s obrázkem pochutiny, o kterou má zájem, předává ji komunikačnímu partnerovi sedícímu naproti němu a dostává odměnu. Důležité zde je, aby klient obrázek nejen vybral, ale i podal. Komunikační partner zde reaguje, až když se klient dotkne obrázkem jeho ruky.

- Výuková lekce 2 - Užití komunikační tabulky a nácvik samostatnosti

K dovednosti z první lekce se přidává komunikační tabulka. Klient zde musí obrázek nejprve odlepit ze suchého zipu a pak podat. U této lekce se pak také prodlužuje vzdálenost mezi klientem a komunikačním partnerem. Ten už tedy nemusí pouze sedět naproti klientovi, ale může se vzdálit od stolu.

- Výuková lekce 3 - Rozlišování obrázků (diferenciaci)

Na komunikační tabulce je v této chvíli již větší počet obrázků a klient má za úkol vybrat ten, který chce. Na začátku nácviku používáme jednodušší metody

diferenciace – výběr ze dvou obrázků. Zde může být například použita metoda, kdy klient vidí určitou věc a má ze dvou obrázků vybrat ten, který ji reprezentuje. Postupně zařazujeme diferenciaci mezi více obrázky a posléze i mezi jednotlivými komunikačními tabulkami.

První doplňková lekce je zařazena mezi třetí a čtvrtou výukovou lekci a věnuje se rozvíjení slovní zásoby jak v domácím, tak ve školním prostředí. Slovní zásoba je zde rozšiřována na základě aktuální potřeby klienta. Základní slovní zásoba je většinou tvořena podstatnými jmény, pak se přidávají slovesa a nakonec ostatní slovní druhy. Zásoba se skládá tak, aby měl klient co nejdříve po ruce výrazy, které bude používat často (Knapcová, 2009)

- Výuková lekce 4 - Tvoření jednoduché věty

V této lekci se klient učí žádat o věci celou větou. Při začátku nácviku jsou na větný proužek umístěna slova „Já chci“ a klient doplňuje obrázek požadované věci. Později už klient skládá tuto větu pomocí obrázků sám. V této lekci ještě klientovi není komunikačním partnerem pokládána otázka.

Doplňková lekce číslo dvě se se nachází mezi výukovými lekcemi čtyři a pět se věnuje tréninku očního kontaktu.

- Výuková lekce 5 - Odpověď na otázku „Co chceš?“

Výsledkem této lekce je klientova schopnost odpovědět na otázku „Co chceš?“, kterou mu pokládá komunikační partner. V této lekci už klient používá větný proužek a odpovídá tedy celou větou.

Třetí doplňková lekce, umístěna mezi kapitoly pět a šest, se věnuje rozvoji větné stavby pomocí přívlastků. Například se může jednat o barvu předmětu, jeho velikost, množství a podobně

- Výuková lekce 6 - Odpovědi na otázky typu „Co vidíš?“, „Co máš?“, „Co je to?“, „Co slyšíš?“, „Co cítíš?“

V této lekci se rozšiřuje klientova schopnost odpovědět na široké spektrum otázek. Knapcová (2009) u této lekce upozorňuje, že zde je výsledkem komentář

a odměnou zde není věc znázorněná na obrázku, nýbrž odměna sociální – tedy pochvala nebo potěšená reakce.

Mezi šestou a sedmou kapitolou je umístěna poslední, tedy čtvrtá, doplňková lekce. Tato lekce se zabývá dalším rozvojem komunikace, kdy už klient nekomentuje pouze své přání a potřeby, ale i svět dalších osob (např. „*Honza chce svačinu.*“). V této lekci také dochází k změně dosavadního slovního komentáře obrázku například z „*Já chci*“ na infinitiv, tedy „*chtít*“. Tato změna umožňuje použití kartičky i ke komentování situace jiných osob (Knapcová, 2009).

- Výuková lekce 7 - Spontánní projev (komentování)

Jedná se o nejvyšší stupeň komunikace pomocí VOKS. Cílem této lekce je, aby byl klient schopen samostatně a bez výzev komentovat věci a situace kolem sebe. Na začátku se klient učí komentovat věci viděné „*Vidím bílou židli.*“, slyšené „*Slyším auto.*“ a také cítěné, ve smyslu vůně – například „*Já cítím čokoládu.*“ Po dosažení této úrovně může pokračovat v komentování činností, lidí atd.

Pro úspěšnost metody VOKS je nutné dodržovat jak postupy uvedené v lekcích, tak lekce samotné. Vždy musíme začínat první, nejlehčí lekcí a k lekci další je možné se posunout až ve chvíli, kdy dítě zvládá látku lekce předchozí. Některé lekce se mohou ve výuce překrývat, například třetí lekci je možno učit spolu s lekcí druhou i s lekcí čtvrtou, ale také jsou zde lekce, které se překrývat nesmějí vůbec. Zde se jedná o překrývání čtvrté a páté lekce a pak páté lekce s lekcí šestou (Knapcová, 2009).

Během všech lekcí komunikační partner opakuje dítěti, co řeklo. Když tedy dítě podá partnerovi obrázek sušenky, opakuje komunikační partner toto slovo ve 4. pádě, když dítěti sušenku dává. Celé věty pak začne používat od 4. lekce, kdy se dítě naučí skládat věty. V průběhu výuky se postupně mění i role asistenta. V počátečních lekcích asistent poskytuje vysokou míru pomoci. Pomáhá klientovi například uchopit obrázek, navádí ho k nachystané komunikační tabulce nebo mu pomáhá oddělit větný proužek. Postupem času se však míra pomoci snižuje – klient si již komunikační knihu otevírá sám, sám si hledá vhodné obrázky a sám sestavuje větu na komunikační proužek. Asistent je stále u něj, ale do klientovy činnosti už zasahuje pouze v případech nejvyšší nutnosti.

Pokud se klient dostane až na úroveň sedmé lekce, má k dispozici celistvý a funkční komunikační systém, který mu umožňuje samostatně iniciovat a vést konverzaci. Ač je VOKS primárně pro osoby s poruchou autistického spektra, dá se uplatnit i u klientů s jinými komunikačními či vývojovými potížemi (Knapcová, 2009).

5 VZDĚLÁVÁNÍ OSOB S PAS

5.1 Vzdělávání žáků s autismem v ČR

V České republice jsou právní předpisy týkající se vzdělání zakotveny v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů. Vzdělávání dětí se speciálními potřebami je pak upraveno vyhláškou č. 73/2005 Sb.¹. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, taktéž ve znění pozdějších předpisů.

Na vzdělávání žáků s PAS má vliv celá řada faktorů vyplývajících přímo z jejich diagnózy. Klíčová je zde míra projevů poruchy autistického spektra, přítomnost a stupeň mentálního postižení, celkový vývojový profil dítěte a přítomnost dalších přidružených poruch. Dle těchto faktorů, případně jejich kombinací, se posléze dítě zařazuje do příslušného typu základní školy. Vyhláška č. 73/2005 Sb. uvádí, že speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením je zajišťováno:

- a) formou individuální integrace - Integrace v běžné škole či v případech hodných zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem postižení.*
- b) formou skupinové integrace - Žák je vzděláván ve třídě zřízené pro žáky se zdravotním postižením při běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.*
- c) ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen speciální škola)*
- d) kombinací forem uvedených pod písmeny a) až c) (Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů).*

Vzdělání žáků s PAS se může uskutečňovat ve speciální, praktické či běžné základní škole, a to jak v individuální, tak ve skupinové formě integrace. Zde musíme ještě poznamenat, že integrace do běžné školy není zdaleka vhodná pro každou osobu s PAS.

¹ Platnost vyhlášky č. 73/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů bude ukončena 31. 8. 2016. Od 1. 9. 2016 vstupuje v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb., která bude vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných upravovat. Po celou dobu trvání výzkumu a v době odevzdání práce však platila vyhláška č. 73/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů, a proto je v této práci citována a používána.

O této možnosti se nejčastěji uvažuje u osob s Aspergerovým syndromem či u atypického autismu bez přidruženého mentálního postižení (Thorová, 2006).

Vzdělávání ve speciální třídě pro děti s PAS (autistické třídy)

Tyto třídy vznikají jak při všech třech typech základních škol, tak nejčastěji právě u škol speciálních. Žáci se zde učí podle různých vzdělávacích programů či jejich kombinací, a to vždy v závislosti na míře svých schopností. Jedná se o specificky vybavené třídy s malým počtem žáků, jejichž program a uspořádání je plně přizpůsobeno potřebám osob s PAS (Thorová, 2006). Každé dítě má svůj pracovní stůl, který je od ostatních oddělen policemi na věci a pomůcky. Tyto police zároveň brání výhledu na ostatní spolužáky a omezuje tak možnost nechtěného rozptylování při učení. Pracovní místo každého žáka je také opatřeno panelem pro umístění denního schématu či pracovních schémat (Vocilka, 1996).

Vzdělávání ve speciálních či praktických školách a třídách

Velká část žáků s PAS se vzdělává ve speciálních třídách na školách, které nejsou zaměřeny přímo na jejich výuku, ale jedná se o zařízení primárně zaměřené na žáky s jiným zdravotním postižením. Jedná se však stále o prostředí s menším počtem žáků na třídu a přítomností speciálního pedagoga, přičemž třída může být s ohledem na tíži symptomatiky žáka posílena dalším pracovníkem (Thorová, 2006).

Integrace žáků s PAS v běžné škole

Pro řadu žáků s PAS je jedinou možností úspěšného vzdělání výuka ve specializovaných třídách. Je zde však i určitá skupina postižených, pro kterou speciální školství nejvhodnější formou vzdělávání není. Na úspěšnou integraci osob s PAS má vliv mnoho faktorů. Celkově se dá říci, že lépe integraci zvládají děti klidné a bez přidružených poruch chování. Takovéto děti se také v některých případech mohou obejít bez přítomnosti pedagogického asistenta. U většiny dětí s PAS je však přítomnost asistenta během výuky pro integraci klíčová (Thorová, 2006).

Pokud je integrace funkční, přináší pozitivní dopady pro obě skupiny. Jelínková (2008, s. 89) poukazuje na skutečnost, že *„pro funkční integraci nestačí, aby dítě bylo ve škole přítomno, ale by se přímo podílelo na veškerém dění ve třídě a to jak během hodin, tak o přestávkách.“* Úspěšné integrace je dosaženo ve chvíli, kdy žák s PAS není nucen

přizpůsobit se vzdělávacím programům pro intaktní děti, ale je nalezen způsob efektivní koordinace běžného a speciálního vzdělávání (Jelínková, 2008).

Fungování integrace zde totiž nezávisí pouze na projevech dítěte, ale také na samotném učiteli, jeho souhře a komunikaci s asistentem, a v neposlední řadě na spolupráci rodičů a školy. Učitel musí být dostatečně informovaný a také musí nutně umět pracovat s kolektivem třídy, do které bude dítě s PAS začleněno, aby mohl kolektiv na příchod nového spolužáka připravit (Jelínková, 2008). Velice častým jevem je u dětí s PAS šikana ze strany spolužáků, kdy je využíváno sociální naivity těchto dětí za účelem zábavy či popichování dítěte pomocí podnětů, které dítě s autismem nemá rádo. Tato šikana však pramení spíše s neinformovaností a dá se proti ní bojovat pomocí diskuzí a příkladů, stejně jako pomocí celkového zlepšování povědomí o PAS (Thorová, 2006).

5.2 Metody vzdělávání dětí s PAS

„Neexistuje žádná univerzální ani unikátní vzdělávací strategie, která by vyhovovala všem postiženým autismem.“ (Jelínková, 2008 s. 90).

V současnosti existuje mnoho různých přístupů a strategií, které se zabývají výukou dětí s autismem. Mohou být zaměřeny na zlepšení určitých dovedností či vývojových oblastí, postupovat komplexně nebo v určitých úsecích. Co však mají společné, to je míra individualizace nezbytná pro výuku osob s autismem (Jelínková, 2008).

Program včasné intervence a program HANEN - More than words

Tyto dva programy jsou orientovány na ranou intervenci u dětí s autismem. **Program včasné intervence** se dle Jelínkové (2008, s. 104) *„snaží o dosažení co nejvyššího možného rozvoje dítěte v jazykových, komunikačních a sociálních dovednostech.“* K dosažení těchto výsledků je zde použita například metoda modifikace chování. **Program HANEN** staví na rozvoji sociální komunikace v přirozeném prostředí dítěte. Jeho předmětem pak není jen výuka dítěte, ale také rodičů (Jelínková, 2008)

Vzdělávací program Higashi

Jedná se o celostní model výuky dětí pocházející z Japonska. K ovládnutí chování používá intenzivní pohybové aktivity (Thorová, 2006). Jelínková (2008, s. 106) uvádí, že *„tento program cíleně nerozvíjí komunikaci, sociální porozumění a nezávislé funkce.“* Postižený se tedy neučí samostatnosti a zůstává závislý na skupině (Jelínková, 2008).

Option Therapy - Son-rise program.

Hlavní myšlenkou tohoto programu je naprosté a bezpodmínečné přijetí dítěte takového, jaké je, a snaží se mu vycházet ve všem vstříc. Jedná se o program domácí a terapie probíhá ve speciálně upraveném prostředí (Jelínková, 2008).

ABA – Aplikovaná behaviorální analýza

ABA je terapie, jejímž cílem je za pomoci systematických metod snižovat míru nevhodného chování a posilování chování správného, k čemuž dochází za použití odměn. Negativní reakce zde většinou není přímo ve formě trestu, ale pouze důrazně vysloveného nesouhlasu (Thorová, 2006). V počáteční fázi mnohdy dochází ke zhoršení daného chování a k jeho nápravě dochází až po uplynutí určité doby. Jelínková (2008, s. 105) dodává, že *„program je úspěšnější u dětí s vyšším IQ a s verbální komunikací, i když se používá i u dětí s těžším postižením.“*

Strukturované učení

Metoda strukturovaného učení je u České republiky nejpoužívanější metodou při výuce dětí s PAS. Tato metoda výchovy a vzdělávání lidí autismem vychází z TEACCH programu a také z intervenční terapie norského psychologa Ole Ivara Loovase. Program je založen na kognitivně-behaviorálním přístupu, který přímo zohledňuje širokou a heterogenní škálu PAS, charakterové a osobnostní specifika osob s touto poruchou a také jejich mentální úroveň (Čadilová, Žampachová, 2008).

V centru zájmu této terapie nejsou jen vnější podmínky chování člověka a vnější změny jeho učení, nýbrž také samostatná proměna jeho myšlení. Při uplatňování strukturovaného učení musíme vždy zohlednit řadu faktorů, z nichž mezi nejdůležitější patří mentální úroveň dítěte a míra jeho symptomatiky. Jelínková (2008, s. 92) uvádí, že *„základní intervenční strategií je zde strukturovaná výuka s důsledkem na vizuální podporu, vycházející z individuálního hodnocení žáka.“* Metoda strukturovaného učení tedy respektuje vývojovou úroveň každého jedince a směřuje k dosažení jeho maximálního vývojového potenciálu a míry samostatnosti. Můžeme tedy říct, že tato metoda cílí na odstranění deficitů souvisejících s diagnózou PAS a současně rozvíjí oblasti, ve kterých jedinec vyniká (Čadilová, Žampachová, 2008).

Jedním ze základních pravidel při užívání strukturovaného učení je pravidlo zleva doprava a shora dolů. Dle Čadilové a Žampachové (2008, s. 29) nám „*tento systém umožňuje lépe se orientovat a vnímat vzájemné souvislosti.*“ Samotné strukturované učení je pak založeno na vzájemném působení principů individualizace, vizualizace, strukturalizace a motivace (Čadilová, Žampachová, 2008).

- Individualizace

Jak už zde bylo řečeno, nemají poruchy autistického spektra homogenní symptomatiku, nýbrž jsou jejich symptomy velice různorodé. Jelikož je tedy každá osoba s PAS jedinečná, musí být individuální a jedinečné i nastavení intervence. Aby byla úspěšná, musí zde individualizace probíhat až do těch nejmenších detailů - například umístění stolu, barevné označení či přítomnost oblíbené hračky. Bez této soustředěnosti na detail riskujeme neúspěch naplánovaného sezení, a proto není dobré tento krok ve výuce podcenit (Čadilová, Žampachová, 2008).

- Strukturalizace

Cílem strukturalizace je pomoci najít osobě s PAS odpovědi na základní otázky ohledně času, místa, typu a délky činnosti, instrukcí k jejímu provedení a také důvodu jejího konání. Prostředí, čas i jednotlivé činnosti musí být přesně a jednoznačně uspořádány. Tímto způsobem je jedinci s PAS umožněno lépe se orientovat jak v čase, tak v prostoru a také jednodušeji se přizpůsobit změnám. Tato strukturalizace se nejčastěji uplatňuje při zajištění struktury prostoru, času a činnosti (Čadilová, Žampachová, 2008).

- Strukturalizace prostoru

Strukturalizace prostoru je důležitá pro lepší orientaci člověka s PAS. Dítě s PAS má často problémy pochopit vztahy mezi různými aktivitami. Je pro něj důležité, aby vědělo, co může od situace očekávat, a strukturovaný prostor mu pomáhá pochopit, kde a jaká činnost se bude odehrávat, a také usnadnit případnou adaptaci dítěte na změnu (Jelínková, 2008). Velmi důležitá je zde struktura pracovního místa (viz příloha č. 3), jehož podoba se vždy odvíjí od míry symptomatiky. Čadilová (2008) rozlišuje čtyři základní stupně pracovního místa, které řadí od nejjednoduššího k nejsložitějšímu, přičemž toto dělení je závislé na

úrovni motorických a kognitivních schopností dítěte (Čadilová, Žampachová, 2008).

- Strukturalizace času

Stejné problémy jako s orientací v prostoru mají děti s PAS také v případě orientace v čase. Tento problém souvisí s deficitem v oblasti schopnosti abstrakce. Čas musí být vizualizován, ale míra jeho konkretizace je u každého individuální (Jelínková, 2008). Struktura času se tedy může konkretizovat pomocí různých nástěnných či přenosných časových rozvrhů anebo denních režimů (viz příloha č. 4). Znovu se zde setkáváme s několika stupni režimů, například denní, týdenní či dlouhodobé. Jejich používání umožňuje dítěti vnímat a také uznávat sled událostí a pomáhá mu s ukotvením se v čase (Čadilová, Žampachová, 2008). Jelínková dále uvádí, že správný časový rozvrh by měl jedinci ukázat nejen to, jaká činnost ho čeká, ale měl by obsahovat i informace o jejím rozsahu (Jelínková, 2008).

- Strukturalizace činností

Strukturalizace u činností umožňuje dítěti utvořit si představu o délce úkolu a také o možnostech jeho plnění. Dobu trvání vyjadřuje počet jednotlivých prvků - dítě nepotřebuje znát přesnou minutáž činnosti, ale musí vědět kdy je splněno. Strukturu úloh můžeme rozdělit do několika typů. Od nejjednodušších krabicových úloh, kdy se nejčastěji jedná o manipulaci s trojrozměrnými předměty, až po nejsložitější úlohy prezentované pomocí sešitů či jednotlivých pracovních listů. Strukturované úlohy se opět vytváří s ohledem na celkovou úroveň dítěte a jsou vhodné především jako forma individuální práce (Čadilová, Žampachová, 2008).

- Vizualizace

Vizualizace úzce souvisí se strukturalizací a používáme ji ve stejných oblastech. Čadilová, Žampachová (2008, s. 51) uvádí, že „vizuální vnímání a myšlení patří k silným stránkám většiny lidí s PAS.“ Pokud je jim poskytnuta vizuální podpora, jsou jedinci schopni větší samostatnosti a lépe zvládají výuku. Vizualizace totiž podává informace ve formě, kterou osoba s PAS dokáže jednoduše interpretovat a uložit, a slouží také jako podpora porozumění verbální řeči (Čadilová, Žampachová, 2008).

- Vizualizace prostoru

Cílem vizualizovaného prostoru je zlepšení jeho přehlednosti a zajištění větší samostatnosti osoby s PAS. Za tímto účelem můžeme použít různé koberce, paravany, barevné pásy, které označí například prostory určené pro jednotlivé činnosti anebo například místo, kam má žák odkládat vypracované úlohy (Jelínková, 2008)

- Vizualizace času

Vizualizací času rozumíme právě vytváření časových či denních rozvrhů. Míra vizualizace zde vychází z individuálních potřeb dítěte. Může se jednat o vizualizaci pomocí konkrétních předmětů, přes vizualizaci pomocí obrázků či kartiček VOKS až k vizualizaci pomocí slovních obrátů, která je vhodná pro jedince s rozvinutým čtením (Čadilová, Žampachová, 2008).

- Vizualizace činností

Činnosti můžeme vizualizovat pomocí pracovních či procesuálních schémat (viz příloha č. 5). Pracovní schémata se pohybují od jednodušších, které dítěti seřazují úkoly podle pořadí, ve kterém s nimi bude pracovat. Vyšším stupněm je zde použití úloh kódovaných, kdy má dítě na levé straně stolu pouze obrázky s jemu srozumitelným kódem, kde značka představuje určitou činnost či úkol. Samostatné úlohy nejsou na stole, ale dítě si pro ně chodí a po splnění úkolu odnese pomůcku zpět na její místo a kartičku s daným symbolem přelepí na tranzitní kartu umístěnou na pravé straně stolu (Čadilová, Žampachová, 2008).

Procesuální schémata se používají při aktivitách, které předpokládají zapojení a samostatnost. Procesuální schéma vzniká na základě rozčlenění nějaké aktivity, například vaření čaje, a následně pomocí analýzy vytvoříme univerzální procesuální schéma, které pak upravujeme na základě potřeby daného dítěte. Procesuální schémata mohou být předmětová, kdy využíváme skutečné předměty či modely, obrázková anebo psaná, která jsou opět vhodná až pro děti s funkčním čtením. (Čadilová, Žampachová, 2008).

- Motivace

Motivace hraje při práci s osobami s PAS klíčový faktor. Pomocí motivace se můžeme často vyhnout objevení problematického chování a zároveň můžeme posílit chování dané situaci přiměřené. Rozeznáváme několik forem odměňování. Materiální odměny jsou nejjednodušším systémem motivace a jedná se například o pochutiny, malé předměty nebo hračky. Činnostní odměnou je myšleno svolení dělat po práci oblíbenou činnost – například hrát si s vláčkem nebo poslouchat hudbu. Poslední formou odměny je odměna sociální, která může být poskytována například formou pochvaly anebo ocenění (Čadilová, Žampachová, 2008).

Intaktní dítě bývá nejčastěji motivováno právě odměnou sociální, například oceněním vlastní práce. U žáků s PAS jde však o nejvyšší a nejsložitější formu odměny, které u některých dětí nemusí být dosaženo. Dítě s PAS vnímá totiž koncept odměny velmi individuálně a je nutné, aby pochopilo, že odměna přichází právě po splněním úkolu (Jelínková, 2008).

Nejjednodušší možností motivace je právě motivace pomocí pochutin, a proto se s ní u dětí většinou začíná. Toto posilování by však mělo podléhat co nejrychlejší eliminaci a změně na posilování společenské, kde je jídlo nahrazeno oblíbenou činností, a v nejlepším případě je nakonec uskutečněn přechod na motivaci pomocí odměny sociální. Jedná se totiž o přirozenou formu motivace, se kterou se dítě bude v průběhu svého života setkávat (Richman 2006).

Způsob odměňování se vyvíjí stejně jako formy motivace. Ze začátku je nutné, aby odměna přicházela bezprostředně po výkonu úkolu. Časem je možné odměnu poskytovat až po splnění série úkolů a nejvyšší formou je zde používání žetonového systému, kdy dítě sbírá za úkoly například kostky nebo hvězdičky a po dosažení jejich určitého počtu je vyměňuje za odměnu. Tento způsob pomáhá dítěti lépe si uvědomit čas a posiluje jeho samostatnost. Také zde dochází k oddálení a snížení intenzity odměňování samotného tím, že je dítěti postupně navyšován počet úkolů, které musí pro získání odměny splnit, čímž se prodlužuje schopnost dítěte koncentrovat se na práci (Čadilová, Žampachová, 2008).

Principy strukturovaného učení mají široké využití nejen ve speciálním školství, ale i ve školách běžného typu. I zde je však nutná míra individualizace, neboť ne každý žák

potřebuje dodržení všech principů a využití všech pomůcek. Osoby s PAS integrované v běžné výuce však zažívají stejné potíže jako jejich kolegové na speciálních školách, byť v menší míře. Základní principy vizualizace a strukturalizace jim mohou pomoci k lepšímu zvládnutí výuky (Tuckermann, Häußler, Kiwitt, 2014).

6 ŽÁK ZÁKLADNÍ ŠKOLY A JEHO KOMPETENCE

Pro každé dítě je nástup do školy důležitým sociálním mezníkem. Škola je důležitá hned z několika důvodů. Jedná se o místo, kde nejen že získáváme znalosti, ale kde jsme postupně začleňováni do společnosti, setkáváme se zde novým prostředím přinášejícím rozdílné zkušenosti a možnosti. Škola do jisté míry determinuje náš další vývoj a umožňuje nám postupně se odpoutat od závislosti na rodině (Vágnerová, 2005).

Role školáka je rolí formální a obligatorní. Má tedy pevně určena pravidla i obsah a zároveň si dítě tuto roli nevybírá, ale je mu vždy určena. Každé dítě se s touto rolí může identifikovat různými způsoby a na různém stupni. Tato role je limitovaná pouze dosaženým věkem a jemu odpovídající vývojovou úrovní dítěte, která ho předurčuje k nástupu do školy (Vágnerová, 2005).

Abychom tedy mohli plně porozumět tomu, kdo je školák a jaké jsou jeho schopnosti, je nutné seznámit se s kompetencemi, které musí dítě před nástupem do školy splňovat.

6.1 Kompetence a vývoj intaktního žáka

„Školní zralost je název pro soubor duševních schopností a dovedností, které umožňují dítěti zvládnout nároky povinné školní docházky a zároveň mít z vyučování a školních aktivit prospěch“ (Thorová, 2015, s. 396).

Školní zralost se nedá definovat pouze jako schopnost učit se školním dovednostem. Jedním z determinantů zralosti je intelekt, ale ten samotný pro úspěšný vstup do školního prostředí nestačí. Dítě musí být vybaveno širokou škálou sociálních dovedností, které mu budou sloužit k vytváření kontaktů se spolužáky a učiteli. Klíčovou roli zde hraje také emoční vyzrálost dítěte nutná pro zvládání pravidel a zátěže, kterou s sebou nástup do školy přináší (Thorová, 2015).

Nástup do školy obvykle probíhá mezi 6. - 7. rokem života dítěte. Jedná se o dobu, kdy dochází k různým vývojovým změnám, které dítěti umožňují zvládnout jeho nadcházející roli. Tyto změny přímo souvisí se zráním centrální nervové soustavy (dále již jen CNS). Jedná se o širokou škálu změn, mezi které patří například vývoj poznávacích schopností, rozvoj jazykových kompetencí, schopnost odolávat zátěži či zlepšení

koordinace. Nezbytnou součástí je také dosažení určité úrovně sluchové a zrakové percepce (Vágnerová, 2005).

Co bychom však mohli identifikovat jako jednu z nejdůležitějších změn nutných pro dobré zvládnutí role školáka, to je přechod z předoperačního stadia do stadia konkrétních logických operací (Piaget, Inheldr, 2014). Tento přechod nastává mezi 7. – 12. rokem života a jeho výsledkem je porozumění tomu, že tatáž skutečnost může mít více podob, ale podstata zůstává zachována (Vágnerová, 2005).

Thorová (2015) uvádí celkově 13 oblastí pro posouzení školní zralosti. Jedná se například o úroveň motoriky, motivaci, fyzickou zralost, sociální kompetenci či sebeobsluhu. Pro účely této práce je však nejdůležitější vývoj jazykových kompetencí a proto se budeme v následující části věnovat právě jemu.

6.1.1 Jazykové kompetence žáka

Jednou z podmínek vstupu do školy je úroveň jazykových schopností, která jedinci umožňuje vyjadřovat se o běžných tématech a porozumět verbálnímu sdělení. Nejmarkantnější rozvoj řeči probíhá v období před nástupem do školy, jazykové kompetence se i během školní docházky nadále rozvíjejí, i když ne tak nápadně jako předtím (Vágnerová 2005).

V každém jazyce můžeme identifikovat čtyři základní roviny, které se během ontogeneze řeči vzájemně prolínají a jejichž vývoj probíhá v jednotlivých obdobích současně. Jedná se o rovinu lexikálně-sémantickou, foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou a rovinu pragmatickou (Klenková 2006). V období školní docházky probíhá u intaktních žáků rozvoj hlavně v lexikálně-sémantické a morfologicko-syntaktické rovině řeči (Vágnerová, 2005).

- Lexikálně-sémantická rovina

Tato rovina je obohacována především díky účasti dítěte v nových sociálních kruzích a skupinách. Dítě má tendenci fixovat si výrazy, které mu budou nějakým způsobem užitečné, či jejichž používáním získá určitou prestiž. Vlivem vývoje poznávacích procesů se také u dítěte mění způsob uvažování o slovech, například se objevuje tendence slovo charakterizovat pomocí nadřazené kategorie. Dalším důležitým jevem je seznámení se s tím, že slova mohou mít význam

rozdílný, podobný, ale i totožný. Dítě se učí diferencovat základ slova a dále s ním pracovat, což vede k dalšímu obohacování slovní zásoby (Vágnerová, 2005).

- Morfologicko-syntaktická rovina

V této rovině se jedná hlavně o hlubší porozumění gramatickým strukturám mateřského jazyka, které do té doby dítě znalo pouze neuvědoměle. S upřesněním a lepším pochopením těchto struktur díky výuce přichází i zpřesnění vyjadřování dítěte a porozumění jeho komunikačním partnerům. Chápání gramatických vazeb se v období prvních dvou školních let výrazně zlepšuje a vědomé aplikace pravidel by dítě mělo být schopné okolo jedenáctého roku života (Vágnerová, 2005).

Celkově můžeme říci, že změny v jazykových kompetencích během školního věku spočívají v upřesňování způsobu užívání jazyka a rozrůstání se slovní zásoby, což dítěti umožňuje větší kontrolu nad jazykem samotným.

6.1.2 Vývojové změny během školního období

Je tedy jasné, že před vstupem do školy musí být dosažen určitý stupeň vývoje. Tento vývoj se však nástupem do školy nezastavuje, ale pokračuje dále. Školní věk můžeme dále rozdělit na tři části, a to na raný školní věk (6-8 let), střední školní věk (9-11, 12 let) a starší školní věk (12 až cca 15 let). Na základě těchto vývojových období se mění role žáka a také se dále rozvíjejí jeho schopnosti. Jedná se o komplexní proces napříč celou osobností žáka. Dalšímu rozvoji podléhají poznávací procesy, jazykové kompetence dítěte, jeho emoce i sebekontrola. Každý z těchto bloků se dále dělí do mnoha kategorií, které celistvě mapují jednotlivé změny (Vágnerová, 2005).

Během školní docházky se u dítěte formuje jeho sebepojetí, uvědomování vztahu k vlastnímu pohlaví a také postoj ke vzdělávání. U dítěte dochází k zlepšení komunikace i logického myšlení a také má větší sklon k vztahům s vrstevníky. Celkové zdokonalení můžeme pozorovat také u motoriky, a to jak hrubé, kdy si dítě osvojuje různé sporty, tak jemné, která je rozvíjena pomocí psaní či výtvarných činností (Thorová, 2015).

6.2 Kompetence a vývoj žáka s PAS

Dle Thorové (2006, s. 247) lze školní věk „*obecně považovat za období zlepšujícího se stavu a ústupu symptomů.*“ Během školní docházky můžeme tedy sledovat

změny, které se projevují ve všech oblastech triády postižení, a jejich rozsah záleží na symptomatice a typu autismu.

6.2.1 Změny v oblasti komunikace

U jedinců s rozvinutou řečí může v komunikaci dlouho přetrvávat echolálie a palilálie. Ve věku sedmi až dvanácti let můžeme mezi dětmi pozorovat velké rozdíly v kvalitě i kvantitě komunikace, avšak rozdíl v chápání řeči tak markantní být nemusí. Častým jevem je u žáků s PAS také vyšší míra porozumění pro psané slovo než pro řeč verbální (Gillberg, Peeters, 2003). Během období staršího školního věku může u některých osob s autismem dojít k výraznému zlepšení komunikace (tento jev je možné pozorovat většinou spíše u vysokofunkčního autismu). Větší počet však zažívá regres. Gilberg a Peeters (2003, s. 25) uvádí že, *„někteří přestanou mluvit a ztratí řečovou dovednost, jiní se o řeč přestanou zajímat i když schopnost mluvit přetrvává.“*

U dětí integrovaných do běžných základních škol je předpokládána podobná zralost a způsobilost pro školní docházku jako u dětí intaktních. Projevy PAS však u dětí nevymizí a stále se demonstrují v některých rovinách řeči, zvláště pak řeči pragmatické (Čadilová, Žampachová, 2008).

6.2.2 Změny v oblasti sociálního chování

I v této rovině můžeme pozorovat oba póly změn. U části dětí dojde ke zlepšení, ale velké procento se s nástupem puberty výrazně zhorší. Dle Gillberga a Peeterse (2003, s. 28) však *„projde relativně velká část postižených autismem bez otřesů, ale také bez očekávaného pokroku.“* Jelínková (2008, s. 52) uvádí, že *„mnohé nevhodné sociální chování má své kořeny v sociální nejistotě a úzkosti dítěte“* Je tedy nutné aby dítě pochopilo, že sociální chování a komunikaci může použít k ovlivnění ostatních. Tento nácvik může probíhat například pomocí vysvětlení postupů sociálního chování či například u sdílení činností s jinými osobami (Jelínková, 2008).

Často můžeme pozorovat posun dítěte v přístupu ke kolektivu. Zde je velice důležitý vztah mezi dítětem a jeho prostředím a také kroky uskutečněné ke zlepšení adaptace. Tento kontakt je prospěšný jak pro děti vzdělávané ve speciálních školách, tak pro děti běžně integrované a bývá výhodný pro obě strany. Intaktní děti se mohou účastnit například terapií či her ve speciálních školách a kontakt s osobami s PAS jim pomůže pochopit toto postižení a lépe tyto osoby přijmout. Pro děti s PAS tento kontakt přináší

pozitivní zkušenosti, které mohou vyústit ve zlepšení sociálních schopností (Schopler, Reichler, Lansingová, 1998). Vyšším stupněm je zde uvedení dítěte s PAS do skupiny intaktních dětí, aby se například účastnilo hodiny, která nemá tak vysokou míru strukturace. Schopler (1998, s. 164) uvádí, že „*zpočátku dítě integrujeme jen na velmi krátkou dobu, popř. jen na specifické činnosti jako výtvarná výchova či oběd.*“ Tyto krátké integrace nám také mohou odpovědět na otázku, zda je pro dítě vhodná dlouhodobá integrace do ZŠ běžného typu. Zdravé dítě by se tedy mělo v kolektivu cítit dobře a bezpečně (Jelínková, 2008).

6.2.3 Změny v oblasti hry a představivosti.

Stejně jako v předchozích oblastech triády i zde postižení přetrvává. Představivost je omezena a Gillberg a Peeters (2003, s. 29) uvádí, že „*pokud se setkáváme s živou představivostí, je tato omezena na velmi úzký okruh zájmů.*“

Vzhledem k deficitům v oblasti vývoje hry si žák s PAS často není schopen funkčně hrát se svými vrstevníky. Hry, kdy není na první pohled jasné, co se od něj očekává, jsou pro něj díky míře abstrakce často problematické. Do této kategorie se opět promítá i postižení v sociální a komunikační rovině. Dítě málokdy dokáže iniciovat kontakt, při hře samotné často není schopno empatie s ostatními spoluhráči a během hry reaguje nepatřičně. Tyto problémy mohou časem přispět k izolaci dítěte, což se ve škole projeví hlavně o přestávkách a během kolektivních aktivit. Je tedy nutné věnovat výběru hry pečlivou přípravu a snažit se vybrat vhodnou hru z aktivit, které jsou pro dítě s PAS zajímavé. Pokud dítě aktivita nezajímá, je velice těžké ho pro ni motivovat (Jelínková, 2008).

Vývoji podléhají také motorické stereotypy, jejichž frekvence může mít sestupnou tendenci, ale dle Jelínkové (2008, s. 53) „*mohou tyto stereotypy přejít i v sebezraňování.*“

7 PRAKTICKÁ ČÁST

7.1 Charakteristika empirické části

Praktická část této bakalářské práce je věnována podpoře komunikace žáků s PAS v základních školách. Výzkum probíhal v ZŠ speciální a v ZŠ běžného typu, které jsem pravidelně navštěvovala v období listopad 2015 - březen 2016.

7.1.2 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření je popsat komunikaci u žáka s poruchou autistického spektra a analyzovat průběh a metody podpory jejich komunikace. K dosažení hlavního cíle byly formulovány cíle dílčí:

1. Zjistit důležitost motivace dítěte a také vliv spolupráce rodiny a školy na jeho komunikační rozvoj.
2. Identifikovat a popsat metody podpory komunikace.
3. Zhodnotit komunikační schopnosti jednotlivých dětí.

7.1.3 Metody a techniky použité pro výzkum

Teoretická část této práce byla zpracována pomocí studia odborné literatury. Praktická část je tvořena kvalitativním výzkumem, který se zabývá úzkým výzkumným vzorkem s účelem co nejdůkladněji prozkoumat daný problém. Stěžejní výzkumnou metodou práce je případová studie, jež byla zpracována za použití analýzy dostupných dokumentů (především zprávy z vyšetření v SPC či lékařské zprávy) a pomocí pozorování žáků. Jako doplňková metoda zde byly využity i rozhovory s vyučujícími a rodiči.

Případová studie může být definována jako „*strategie pro zkoumání předem určeného jevu v přítomnosti v rámci jeho reálného kontextu*“ (Yin, 1994 in Hendl, 2005, s. 108). Případová studie sestává z podrobného studia malého počtu či pouze jednoho případu, o kterém je shromážděno a poté zkoumáno velké množství dat, přičemž důraz je kladen na zachycení jeho složitosti a podrobností (Hendl, 2005).

Pozorování můžeme označit za jednu z nejzákladnějších technik sběru dat, kdy k sledování okolních jevů používáme své smysly. Na rozdíl od běžného každodenního pozorování je však vědecké pozorování systematické. Zkoumaný jev je tedy sledován na

základě předem naplánovaných kritérií a také s vytyčeným cílem pozorování (Ferjenčík, 2000). Pozorování můžeme dále rozdělit na skryté a otevřené, zúčastněné a nezúčastněné, strukturované a nestrukturované (Hendl, 2005). Pro účely této práce bylo použito pozorování otevřené, nezúčastněné a polostrukturované.

Analýza dokumentů je jednou ze standartních metod kvalitativního i kvantitativního výzkumu. Dokumenty, mezi něž řadíme písemné či jinak zaznamenané materiály, mohou být podrobeny různým hlediskům analýzy. Hendl (2005 s. 204) přímo uvádí, že „*za dokumenty se považují taková data, která vznikla v minulosti, byla pořízena někým jiným, než výzkumníkem a pro jiný účel než má aktuální výzkum.*“ Výzkumník tedy pracuje s vyhledanými dokumenty, které má k dispozici. Analýza dokumentů umožňuje výzkumníkovi přístup k jinak těžko dostupným informacím. Výhodou je zde rozmanitost dokumentů a také to, že nepodléhají chybám a zkreslením, které mohou vzniknout například při uskutečňování rozhovorů či pozorování. Výzkumník si sice subjektivně vybírá, s jakými dokumenty bude pracovat, ale již neovlivňuje informace v nich obsažené. (Hendl, 2005)

Posledním z použitých metod sběru dat je rozhovor, který Ferjenčík (2000, s. 171) označuje za „*zprostředkovaný a vysoce interaktivní proces získávání dat.*“ Dle míry strukturalizace můžeme tyto rozhovory rozdělit na volné, polostrukturované a strukturované. U **volného rozhovoru** nejsou předem dány otázky, ale vznikají právě během přirozené komunikace mezi subjektem a výzkumníkem. **Polostrukturovaný rozhovor** již disponuje připraveným souborem otázek či témat, které bude používat, avšak není zde striktně stanoveno jejich pořadí. Výzkumník může některé otázky či části modifikovat a oproti poslednímu typu rozhovoru je zde stále zachována jistá míra volnosti. Poslední, **strukturovaný rozhovor** se vyznačuje vysokým stupněm formalizace. Otázky jsou zde přesně formulovány a je nutné dodržet i jejich pořadí (Reichl, 2009). Rozhovory v této práci sloužily pouze jako doplňující informace a jednalo se o rozhovory volné.

7.1.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek se sestává celkem ze čtyř chlapců. Tři z nich navštěvují základní školu speciální a mají diagnostikovaný dětský autismus. Čtvrtý chlapec s diagnózou atypického autismu je integrovaný do běžného vyučování, kterého se účastní spolu s asistentem pedagoga.

Rozdíl v počtu dětí navštěvující ZŠ speciální a dětí integrovaných je dán už ze samotné podstaty autismu. Jak už bylo dříve v této práci zmíněno, majoritní počet dětí s diagnózou poruchy autistického spektra je vzděláván právě v základních školách speciálních, či ve speciálních třídách vzniklých při jiných typech škol. Integrováno je pouze malé procento dětí a to s ohledem na nutnost dosažení specifických podmínek pro tuto integraci.

7.2 Případové studie

Charakteristika prostředí třídy - ZŠ speciální

Základní škola a Mateřská škola Motýlek pro žáky s více vadami pod sebe v současné době sdružuje celkem sedm oddělení mateřské školy speciální a logopedické, základní školu speciální, kde jsou třídy pomocné, rehabilitační a třídy pro děti s poruchami autistického spektra (www.detske-centum.cz)

Třída, do které chlapci chodí, je uzpůsobena pro výuku pomocí principů strukturovaného učení. Každý z žáků zde má vlastní pracovní místo s příslušnými políčkami a paravany, které umožňují nerušenou samostatnou práci. Zhruba ve středu třídy se pak nachází půlkruh z lavic určený ke společné práci, nácviku VOKSu a také se zde nachází koberec s polštáři určený pro hru či odpočinek.

Většinu stěn třídy pokrývají police a skříně, ve kterých jsou umístěny speciální pomůcky, učebnice, hry a také odměny sloužící pro výuku používání VOKSu. Prostor u dveří třídy je pokryt kobercem, na kterém jsou pomocí suchých zipů umístěny fotky dětí, denní režim a další kartičky se specifickými činnostmi či aktuální slovní zásobou. Stejným kobercem jsou pokryté i části paravanů u pracovních míst jednotlivých dětí a slouží k uchycení jejich vlastních denních režimů a pracovních schémat.

V současné době tuto třídu navštěvuje pět dětí, které má na starosti třídní učitelka-speciální pedagožka spolu s asistentkou pedagoga a vychovatelkou.

7.2.1 Jan

Jan je osmiletý chlapec, jemuž byl diagnostikován dětský autismus s těžkou symptomatologií, opožděný vývoj řeči, ADHD a snížený svalový tonus. Jeho IQ se pohybuje v pásmu středně těžkého mentálního postižení. Žije v bytě s matkou, jejím přítelem a starším bratrem, který má diagnostikovaný Aspergerův syndrom. Je druhým

rokem žákem ZŠ speciální, kde byl zařazen do třídy pro žáky s poruchou autistického spektra.

Motorika a sebeobsluha

Celková úroveň motoriky je u Jana nízká. V hrubé motorice zvládá například jízdu na koloběžce a běh, který má velice rád, ale již není schopen zkoordinovat své pohyby tak, aby si umyl obličej nebo kopl do míče. U jemné motoriky převládá dlaňový úchop. Ruka je spíše neobratná, opět chybí koordinace, což se projevuje například v kresbě, psaní a také v sebeobsluze.

Oromotorika je také na velice nízké úrovni, a to kvůli silné hypotonii. Janův obličej připomíná spíše masku a při emocích či mluvě se svaly skoro nepohybují.

Řeč a komunikace

Jan vykazuje problémy jak v expresivní, tak receptivní složce řeči. Porozumění je snižené, na verbální instrukce často nereaguje a vše tak musí být podpořeno obrázkem. Často také nereaguje na své jméno, protože není schopen si propojit zvuk jména se svou osobou. Aby došlo k reakci, musí pracovník použít fyzický kontakt - například chycení za ruku - a pak přidržet proužek či obrázek před Janovým očima a zopakovat požadavek.

V expresivní složce řeči převládají neartikulované zvuky či echolalické opakování slov, ovšem ve značně zkomolených variantách kvůli špatné výslovnosti. Plnovýznamových slov má Jan ve svém repertoáru jen několik a nejčastěji používá slova „konec“ a „neci“. Celkově je jeho komunikace zaměřena spíše negativně. Dokáže sdělit, co nechce, ale jinak se o svých potřebách vyjadřuje jen zřídka. I to, že nechce, říká až ve chvíli, kdy daná činnost započne.

Problémy se zde demonstrují i v sociální rovině. Jan je hypotonický a jeho tvář málokdy vyjadřuje nějaké emoce. Výjimkou je zde úsměv, který používá často a ve správných souvislostech. K socializaci však Jan komunikaci nepoužívá. V klasickém slova smyslu se do skupiny nezapojuje, pokud není přímo veden dospělou osobou, a i tak zde chybí pochopení mezilidských komunikačních nuancí a sociálních pravidel.

Metody výuky komunikace

Janovým hlavním komunikačním kanálem je výměnný obrázkový komunikační systém. Tento způsob komunikace s ním byl trénován již od MŠ a Jan jej používá ve škole i doma. Všechny úkoly, které má během dne splnit, jsou mu vysvětlovány jak orálně, tak pomocí VOKSu. V této chvíli je ve 4. lekci používání tohoto systému. Podstatou této lekce je naučit ho pracovat s větným proužkem, a tedy používat celou větu. V dalších lekcích by se pak měl Jan pomocí větného proužku postupně naučit odpovídat na otázky, a tak vést komunikaci na vyšší úrovni.

Výuka pomocí VOKSu u Jana probíhá jak doma, tak ve škole. Jedná se hlavně o rozšiřování slovní zásoby a snahu naučit ho pracovat s větným proužkem. Jelikož je u něj však přítomen OVŘ na podkladě mentálního postižení je tato práce velmi pomalá. Velkou výhodou však je, že ho VOKS neobtěžuje a výuku akceptuje bez excesů. Zaměstnanci školy s ním nejen rozšiřují slovní zásobu, ale trénují její použití i v různých komunikačních situacích.

Používání větného proužku se s ním trénuje již od začátku letošního školního roku a Jan si větu pomocí spojení „Já chci“ již umí složit sám. Měl by tedy za pracovníkem přicházet s celým větným proužkem. Je schopen větný proužek používat u nácviku komunikace, ale v praxi jeho komunikace vypadá tak, že pracovníka popadne za ruku, dovede ho na místo, kde jsou uskladněné hry či odměny a chvíli čeká. Pracovník mu věc nevydá, ale pomocí asistenta ho nasměruje k jeho komunikační knize a fyzickou manipulací s jeho rukama mu pomůže větu na proužek nalepit a posléze ho nasměruje zpět k původnímu komunikačnímu partnerovi. Jan v té chvíli většinou pochopí a proužek předá, ale časté jsou i situace, kdy jen stojí a proužek nepředá. V té chvíli je mu znovu pomoheno asistentem. Dalším častým jevem jsou zde Janovy pokusy dostat odměnu za jednotlivou kartičku, tak jako v dřívějších lekcích. Situace je opět stejná a komunikační partner znovu s pomocí asistenta vyžaduje použití větného proužku. Ačkoliv je mu tedy situace opět vysvětlena, Jan pokusy o výměnu jednotlivé kartičky za odměnu provádí často i několikrát denně. Zde je nutné říci, že i u častého opakování použití proužku a tedy prodlužování doby nutné pro dostání odměny u Jana nejsou časté záchvaty vzteku.

Jan s větným proužkem pracuje již od září a při hodinách s logopedem či při práci s asistentkou ho je schopen používat. Ve svém volnu však s proužkem nepočítá. Tato

situace je ještě zhoršována díky výuce VOKSu doma, neboť jeho rodiče se často po donesení jednotlivé kartičky podvolí a věc vydají, takže Jan ví, že to jde i bez proužku.

Motivace

Jako nejúčinnější forma motivace se zde zatím prokazuje motivace pomocí jedlých odměn (sušené ovoce, oblíbené sladkosti atd.) přicházejících bezprostředně po výkonu. Tato motivace se u Jana používá při nácviku práce s výměnným obrázkovým komunikačním systémem. Další možností, jak jej motivovat k práci, je použití oblíbených her a činností. V praxi tato motivace probíhá tak, že jsou na Janův stůl umístěny kostky symbolizující počet úkolů a za nimi je umístěna kartička například s obrázkem oblíbené hračky. Jan sice po zhlédnutí tohoto schématu často vyběhne přímo k hračce, ale po vysvětlení schématu pracovníkem je schopen úkoly splnit a pak si jít hrát. Motivace pomocí oblíbené činnosti však v jeho případě není tak silná jako motivace pomocí jídla. Princip sociálních odměn u něj ještě zkoušen nebyl, neboť sociální odměny jsou zatím pro Jana příliš abstraktní.

Dosažená úroveň dalších dovedností

Janovo pracovní tempo i koncentrace jsou v normě. V matematice rozumí předčíselným pojmům hodně, málo, všechno atd. Dokáže správně přiřadit počet kostek k číslu 1-3 ale sčítání, odčítání či rozklad čísel neovládá. Co se čtení týče, začíná se Jan seznamovat s písmeny a do budoucna plánují jeho učitelé začít s výukou pomocí metody globálního čtení. Jan zatím není schopen psát, ale v letošním roce došlo k několika pokrokům díky intenzivnímu nácviku čar a jejich spojování. Přímá výuka písma se pro něj plánuje na příští rok.

Chování a projevy ve třídě.

Jan je zařazen do třídy pro žáky s PAS spolu s dalšími čtyřmi spolužáky. Do skupinových aktivit se sám nezapojuje a sociální kontakt neinicuje. Spolužáky ale rád pozoruje a jediná společenská aktivita, do které se občas sám zapojuje, je hra na honěnou. Schází zde však pochopení pravidel hry a tak Jan spíše s radostí běhá kolem ostatních.

Při práci je schopen se soustředit a bez větších problémů vypracovávat zadaný úkol. Jedná se o velký posun právě oproti mateřské škole, kdy měl tendence nad zadáním jen sedět a kývat se či v některých případech dokonce odcházet z budovy.

Jan nemá výrazné problémy s chováním a na VOKS reaguje dobře. Práci ve třídě zvládá i přes občasné vyrušení způsobená ostatními spolužáky, ale je zde nutná motivace a dobře nastavené a vysvětlené hranice. Když nemá zadaný žádný úkol, sedí sám a věnuje se zvukovým či pohybovým hračkám. Do třídy jednou týdně dochází logoped na skupinový nácvik VOKS a Jan dochází i ke školní logopedce na individuální hodiny zaměřené na rozvoj verbální komunikace.

Chování u logopeda

Jakmile je Jan sám s logopedkou, začnou vyvstávat na povrch pohybové stereotypie. Kýve se na židličky, dokud nejsou na stůl položeny barevné kostky symbolizující počet úkolů. Úkoly se věnují hlavně procvičení oromotoriky. Jan trpí celkově nízkým svalovým tonem a cviky jako foukání do brčka či prostý nádech nosem za účelem nasátí vůně jsou pro něj obtížné. Výslovnost hlásek je u něj trénována pomocí logopedických špachtlí i rotavibrátoru. U tréninku výslovnosti se často zvedá ze židle a odbíhá ke dveřím, u kterých se zastaví a dívá se na logopedku. Pokud ta však jen sedí a nereaguje, vrací se Jan na místo a dále pracuje. K tomuto rituálu dochází během každého sezení několikrát. Výslovnost hlásek je s ním trénována už od začátku jeho působení v ZŠ Motýlek, ale během let zde nedošlo k výraznému posunu. Jan totiž absolvuje logopedické hodiny pouze během výuky, další hodiny mimo školu rodiče nepovažují za nutné.

Chování doma

Doma je Jan nejradši u tabletu či si hraje se zvukovými a pohybovými hračkami. Je pohybem zcela fascinován. Doma vyjadřuje potřeby tím, že dojde za matkou, vezme ji za ruku a jde s ní k věci, kterou potřebuje. I přes snahy rodičů se VOKS doma zatím používá jen velmi zřídka. Jan proužek donese až po značném pobízení a někdy ani to ne. Stejně jako ve škole si o spoustu věcí jednoduše neřekne. Procvičování orální mluvy doma téměř neprobíhá. Jan umí pojmenovat členy rodiny (zkomoleně) a zná své jméno, ale jinak doma jen echolalicky opakuje některá slova.

Shrnutí

Janova řeč je kvůli malému svalovému tonu patlavá a ve většině případů prakticky nesrozumitelná. Na verbální instrukce reaguje, jen pokud jsou velmi jednoduché, nejlépe podpořeny názornou ukázkou a pokud přicházejí od známých osob. Na cizí osoby Jan

nereaguje. Ve škole probíhá individuální péče s logopedkou, doma však rodiče pokusy o verbální řeč svého syna již téměř vzdali. Podle slov maminky mu mluvení stejně nikdy nepůjde. Ač je toto stanovisko na jednu stranu pochopitelné, na druhou stranu je u Jana vidět, že ho verbální řeč zajímá a baví. Při tréninku hlásek se nechuť projevuje, až když se mu logopedka snaží upravit pozici mluvidel. Verbální komunikaci zde podle dostupných informací nebude možné nastavit jako primární komunikační kanál, ale může zde být použita k motivaci dítěte právě s ohledem na jeho zaujetí touto činností.

Rodina s výběrem komunikačního kanálu souhlasí a snaží se jej používat doma. V rychlejším postupu zafixování však brání ústupky ve výuce, které se doma objevují a také zapomínání používání schémat a vysvětlivek ve VOKS. Oba rodiče se školou spolupracují a snaží se dítěti pomoci, avšak tento přístup zatím není dostatečně metodický a jednotný s postupem ve škole.

Komunikace pomocí VOKSu se zde jeví jako dobře zvolená a opodstatněná věc. Úroveň Janovy komunikace se po přijetí metody zlepšila, a pokud bude úspěšný proces zafixování práce s větným proužkem a sjednotí se postup doma i ve škole, měl by být Jan časem schopen nejen rozšiřovat svou slovní zásobu a vyjadřovat své potřeby, ale také se účastnit sociální roviny komunikace.

7.2.2 Pavel

Pavel je jedenáctiletý chlapec s IQ v pásmu středně těžké mentální retardace s diagnostikovaným dětským autismem, ADHD, OVR, dyslálií a amblyopií, kvůli které má na levém oku umístěn okluzor. Žije v úplné rodině bez sourozenců a centrum Motýlek navštěvuje již od mateřské školy. Před dvěma lety u něj po pádu nastal silný epileptický záchvat a od té doby je sledován neurologem a medikován. V letošním roce se k diagnóze přidává ještě podezření na sluchovou vadu, neboť Pavel v některých chvílích působí, že vůbec neslyší.

Motorika a sebeobsluha

V hrubé motorice se deficit projevuje u koordinace při provádění složitějších pohybů. Není například schopný se sám obléci (potíže zde dělají hlavně knoflíky a zipy, ale i poznávání rubu a líce), zavázat si boty či se osprchovat. Dopomoc potřebuje také u čištění zubů a při práci s přiborem.

Jemná motorika je zde zasažena výrazněji. Pavel je schopen psát a tužku drží správně při použití násady. Správné držení však zatím není schopen udržet dlouhodobě - po chvíli se úchop stává křečovitým a zvyšuje se tlak na psací náčiní.

U Pavla není přítomná hypotonie a jeho oromotorika je výrazně lepší než u Jana. Na obličeji jsou znatelné emoce, i když jejich použití často nebývá úplně odpovídající danému kontextu.

Řeč, komunikace

Při nástupu na ZŠ chlapec vůbec nemluvil a vydával pouze neartikulované zvuky, nyní je jeho komunikace výrazně lepší. Řeč je však dyslalická, Pavel není schopen vyslovit hlásky r, ř, č a často se u něj při výslovnosti těchto hlásek vyskytuje mogilalie. Dříve byl v řeči přítomen žargon a pojmenovávání věcí pouze slabikou či částí slova (např. kucha - kuchař, ko - kočka, lava - hlava), nyní už se tento jev objevuje jen málokdy. Přímou ve škole v péči logopeda není, ale dochází ke klinické logopedce ve vlastním volném čase.

Primárním komunikačním kanálem je u Pavla verbální řeč s podporou VOKSu, který zde slouží pro lepší uvědomění věty a její vizualizaci. Pavel má kolísavou úroveň komunikace, někdy komunikuje spontánně a sám hovor zahajuje, jindy komunikuje pouze s dopomocí.

Narušeno je i porozumění řeči, ale na jednoduché pokyny Pavel reaguje bez problému. U složitějších pokynů je nutné podpořit VOKSem a ověřit zdali rozumí. U jeho řeči se kromě dyslalie vyskytuje také časté echolalické opakování slov či částí reklam.

Metody výuky komunikace

Pavel úspěšně zvládl 5. lekci výuky VOKSu a je schopen na otázku „Co chceš?“ odpovědět jak s přítomností výběru možností, tak bez něj. Adaptace na používání větného proužku u něj proběhla bez problémů a Pavel je schopný ho používat jak během výuky, tak ve svém volnu. Výuka je zde tedy směřována na podporu rozvoje slovní zásoby, zlepšení porozumění a u Pavla také stále probíhá výuka 3. doplňkové lekce věnované očnímu kontaktu. Za nejdůležitější zde však lze považovat nácvik sociální komunikace, protože ač je Pavel schopen sám iniciovat sociální kontakt, rychle v něm ztrácí půdu pod nohama. Pohyby začínají být křečovité, mizí oční kontakt a Pavel beze slov a dalšího vysvětlení odchází jinam. Tato situace často nastává i v případě, že Pavel vyslovil stěžejní myšlenku,

a ač by viditelně rád pokračoval, neví, co má dělat. V takovém případě se u něj objeví pohybové stereotypie (nejčastěji se jedná o třepání prstů před tělem) a Pavel po chvilce ticha či broukání části textu reklamy odchází. S asistentkou je proto často zařazován trénink komunikace například v jídelně, v obchodě či trénink pozdravů. Tento výcvik je prováděn formou scének s použitím VOKSu.

Doma Pavel VOKS používá na denní bázi a rodiče berou trénink velice vážně. Také se doma věnují logopedickým cvičením s cílem zlepšit Pavlův verbální projev. VOKS zde, stejně jako ve škole, slouží jako opora a vizualizační pomůcka, neboť Pavel má u složitějších pokynů problémy s pochopením obsahu. Dle slov matky si občas ještě vypomáhají Makatonem, který byl u dítěte využíván dříve.

Motivace

Pavel je motivován pomocí oblíbených pamlsků nebo hraček a činností. Jelikož miluje čísla, je u něj také využívána motivace pomocí početních příkladů, a to například u výuky češtiny, kdy za splnění například dvou úkolů dostává za odměnu početní příklad navíc. Od příštího roku se u něj uvažuje o zkušebním zavedení žetonového systému, který se jeví jako vhodná a zároveň udržitelná forma motivace. Bude však záležet na Pavlově adaptaci na fakt, že odměna nepřichází bezprostředně, ale musí počkat do doby, než nasbírá příslušný počet žetonů. O motivaci pomocí sociálních odměn zde zatím uvažováno není, a to ze stejného důvodu jako v předchozí kazuistice.

V současnosti zde však problémem zůstává velmi nízká schopnost koncentrace na úkol a také jeho spolupráce má krátkodobou tendenci. Dále je zde přítomna ulpívavost myšlení, a proto je někdy problém Pavla odtrhnout od určitých, zvláště těch oblíbených činností a přesměrovat jeho pozornost jinam. Je ho nutné neustále kontrolovat a také musí být neustále motivován, jinak se zapomíná a místo pracování se kýve na židli nebo se dívá skrze osoby.

Dosažená úroveň dalších dovedností

Pavlova pozornost má kolísavou tendenci. Většinou věcí je zaujatý a bez problému zahajuje činnost, ale na druhou stranu ho vše rychle omrzí. Řádově u činnosti vydrží jen pár minut. Tempo práce je pomalé a Pavel je též snadno unavitelný.

Pavel umí psát velká tiskací písmena a psacím napíše samohlásky a, e, i, o, u. Přepis i opis zvládá chlapec jen s malou pomocí, ale potřebuje širší řádky. Co se čtení týče, je vyučován metodou globálního čtení. Zvládá číst velká i malá tiskací písmena, sice slabikuje, ale po slabikách je schopen číst celé věty, které se zatím skládají nejčastěji z dvouslabičných slov. Často zapomíná číst dlouhé samohlásky. Matematika je vyučovaná s podporou VOKSu a Pavel zvládá vzestupné i sestupné řady čísel s číslicemi 1-5. V tomto školním roce se poprvé učil počítat přes desítku, a pokud počítá s čísly postupně, tak, jak jsou za sebou, je vše v pořádku, problémy nastávají u rozkladu čísel, kterému Pavel zatím nerozumí.

Chování a projevy ve třídě

V ZŠ speciální je Pavel zařazen do třídy pro žáky s PAS. Skupinovou integraci ve třídě se sníženým počtem žáků zvládá bez problémů. Má pomalé pracovní tempo a kolísavou úroveň pozornosti, kterou se však snaží učitelka spolu s asistentkou a vychovatelkou stále trénovat, aby prodloužily úseky soustředění se na daný úkol.

Stejně jako doma je Pavel i v ZŠ velmi fixován na dospělou osobu, zde konkrétně na svou třídní učitelku. Pavel respektuje pedagogickou autoritu a díky tomu je většinou velmi dobře usměrnitelný, velice rád čte a počítá. Ve třídě sociální kontakty se spolužáky navazuje pouze s dopomocí a celkově má problém v sociální rovině používání řeči. Nechápe pravidla společenského chování a nerozumí sociálním situacím. Při hře se spolužáky Pavel často působí, že i když vypadá zapojen do kolektivu, hraje si v něm spíše vedle ostatních než přímo s nimi.

Celý Pavlův denní režim je na nástěnce uveden ve VOKSu a musí být přesně strukturalizován. Pavel je orientován osobou, ne místem a časem, proto u jeho schématu musí vždy být vedle předmětu či činnosti i fotka učitele, se kterým bude danou věc provádět. Pavel velmi dobře reaguje na jasnou strukturu hodin a dělá pokroky. Afektivní záchvaty, které popisují rodiče, jsou ve třídě spíše výjimkou než pravidlem.

Chování doma

Pavel bydlí s rodiči v panelákovém bytě. Na rodiče je velice fixován a je nutné jej neustále hlídat. Pokud je nechán o samotě, leze po nábytku, sahá na dráty, sundává věci z políček. Rád si hraje s plastelínou, tabletem a miluje čísla. Letos začal zapínat zipy,

a pokud má nachystané oblečení, je si na pokyn schopen obléci část oděvu. Velkým problémem jsou, podle rodičů, afektivní záchvaty, které má ve chvílích, kdy mu není vyhověno. Tyto záchvaty přicházejí několikrát týdně, naštěstí však Pavel nemá tendence ubližovat sobě ani svému okolí.

Shrnutí

Od nástupu do ZŠ Motýlek došlo u Pavla k výraznému zlepšení komunikace. Toto zlepšení je dáno i komunikací rodiny se školou a jednotným přístupem k rozvoji Pavlových komunikačních schopností. Pavel se dále vzdělává podle školního vzdělávacího plánu speciální školy a velice dobře reaguje na strukturované učení. V jeho případě se výuka bude dále směřovat na co největší využití verbální řeči za podpory VOKSu, který zde kromě rozšíření slovní zásoby bude dále sloužit jako opora porozumění.

Pavlova řeč sice je stále dyslalická, ale od začátku roku jsou na ní vidět výrazné pokroky. Potíže má Pavel hlavně s hláskou č, kterou vyslovuje špatně zhruba v 80 % případů, pokud jde o hlásku izolovanou či je umístěna na začátku slova. Pokud je hláska umístěna ve slově (uprostřed či na konci), není nutnost opravy výslovnosti tak častá.

7.2.3 Lukáš

Lukášovi je deset let a žije v úplné rodině. Je mladší ze dvou sourozenců. Jeho starší bratr se narodil předčasně a byla mu diagnostikována dětská mozková obrna. Lukáš se také narodil předčasně a strávil v inkubátoru tři týdny. Apgar však byl už od začátku 9-10-10. Do dvou a půl let vývoj probíhal v normě - Lukáš mluvil ve větách, zvládal hygienu, vyhledával sociální kontakt. Posléze se však dostavil regres ve všech oblastech. Ve čtyřech letech mu pak byl diagnostikován nízkofunkční autismus se středně těžkým mentálním postižením a přidruženou ADHD.

Motorika a sebeobsluha

Hrubá motorika je na nízké úrovni. Kromě koordinace pohybů Lukášovi chybí i stabilita. Nedokáže chytit ani hodit míč. Rád leze, pohupuje se na míči a také běhá, ale při běhu se značně kymácí. V jemné motorice dominuje užívání pravé ruky. Stejně jako u motoriky hrubé má Lukáš i zde problém s koordinací a není schopen se sám obléci či umýt. Slabá motorika se promítá i do úchopu - Lukáš bere věci do dlaňového, velice křečovitého úchopu.

Řeč, komunikace

Do prvního regresu se komunikace vyvíjela bez potíží. Matka uvedla, že u Lukáše nepozorovala příznaky opožděného vývoje řeči, pouze fyziologickou dyslálii u těžších hlásek. Během prvního regresu u něj řeč vymizela. Zůstalo pouze echolalické opakování slov a zvuků. Při nástupu do školy se u něj jako výchozí komunikační systém stanovil VOKS. Adaptace na tento systém s sebou přinesla velké obtíže - Lukáš odmítal dělat cokoli na obrázku až do té míry, že nejedl, zadržoval stolicí a odmítal i své oblíbené činnosti. Zlom zde nastal asi po půl roce, kdy Lukáš začal postupně na obrázky reagovat a komunikovat s jejich pomocí. Na úroveň používání komunikačního proužku se však nikdy nedostal, před druhým regresem používal a podával pouze jednotlivé obrázky.

Kromě expresivní řeči má Lukáš porušenou i řeč receptivní. Rozuměl jednoduchým známým pokynům, vše nové muselo být jednoduché a nejlépe vizualizované. Podpora porozumění pomocí VOKSu se zde osvědčila. Před druhým regresem Lukáš rozuměl dennímu režimu znázorněnému kartičkami a stejně tak se s jejich pomocí lépe orientoval v nových pokynech.

Během letošního roku došlo k dalšímu zhoršení a Lukáš nyní VOKS prakticky nepoužívá. Vymizela u něj i snaha o echolalické opakování a Lukáš se nyní projevuje pouze křikem a neartikulovanými zvuky.

Metody výuky komunikace

Jak již bylo zmíněno v předchozí části, měl Lukáš při počáteční adaptaci na VOKS nepříznivou reakci. Výuce se však později přizpůsobil, navazoval funkční oční kontakt a pomocí VOKSu se zvýšilo porozumění a také možnosti komunikace. Jako velký problém se zde však ukázal skepticismus Lukášovy matky k této metodě alternativní komunikace. Metoda VOKS v domácím prostředí používaná nebyla a jakýkoliv domácí úkol buď nebyl vypracován vůbec, nebo jej vypracovala přímo matka.

V letošním roce se Lukáš kvůli regresu velice zhoršil. Je téměř nemožné jej motivovat k nějaké práci. U učení má často agresivní výbuchy, při čtení nechce sedět v lavici, někdy hází kartičky s obrázky či shazuje na zem komunikační deník. Jakékoliv pokusy o započetí nějaké aktivity jsou následovány křikem a zhoršením pohybových stereotypů. Doba trvání záchvatu je proměnlivá a po jeho konci má dítě tendenci odcházet

od pracovního stolku a bezcílně bloumat třídou. Pokud je však těsně po konci záchvatu Lukášovi znovu zadána práce, často zůstává na místě a pracuje. Jedná se však o velice krátký časový úsek, v řádu několika minut, po kterém se celá situace znovu opakuje.

Motivace

V této chvíli u Lukáše nefunguje žádná technika motivace používaná u ostatních dětí s poruchou autistického spektra. Lukáš nereaguje na oblíbené činnosti ani pochutiny a veškeré pokusy pedagogických pracovníků ho motivovat končí záchvatem vzteku a křikem. Před letošním regresem u něj fungovaly stejné motivační techniky jako v předchozích případech, tedy motivace pomocí oblíbených pochutin či činností, zde konkrétně šlo o skládání puzzle.

Dosažená úroveň dalších dovedností

Před letošním propadem dovedností Lukáš používal čítanku VOKS, kde přiřazoval slova k obrázkům a také skládal věty začínající "To je..." a věty s použitím slovesa mít. U psaní přetrvávala nesprávná posturace těla při sedu a Lukáš psal samohlásky a, e, i, o, u hůlkovým písmem. Tato písmena však nepsal do volného řádku. V některých případech potřeboval pro napsání písmena pomoc ve formě jeho vytečkování. V matematice zvládl počítání do tří, ale problémy mu dělaly předmatematické představy (hodně, málo, daleko, blízko). Nyní Lukáš učivo nezvládá ve všech předmětech a veškeré věci provádí pouze s dopomocí a pod neustálým dohledem učitele. Při zadání samostatné práce odchází a nevěnuje se jí.

Chování a projevy ve třídě

Lukáš je zařazen do třídy pro žáky s poruchou autistického spektra. Po nástupu do školy měl velký problém s adaptací jak na kolektiv, tak na školu samotnou a několik týdnů strávil křikem a záchvaty. Posléze si na kolektiv zvykl, ale byl velice citlivý na hluk. Pokud byli spolužáci hluční, zakrýval si ucho, ale dále pracoval. Pokud si nevěděl rady, často navazoval oční kontakt s učitelkou za účelem získání pomoci. Také se zapojoval do aktivit ve třídě, i když byl u něj vždy nutný dohled další osoby.

Ač bylo Lukášovo pracovní tempo i jeho koncentrace vždy kolísavé, chlapec s VOKS pracoval a bylo u něj možné pozorovat zlepšení. V letošním roce však kvůli regresu došlo k celkovému zhoršení a nyní je téměř nemožné Lukáše donutit k nějaké

aktivitě. Pokud se Lukášovi práce nezadá, drží se stranou od kolektivu, chodí po třídě nebo v kruhu vedle svého stolu a plácá se při tom po uších. U této činnosti je klidný a působí spokojeně.

Chování u logopeda

K logopedovi Lukáš nedochází ani ve škole a ani ve svém volném čase. Hodiny s logopedem má pouze při skupinovém tréninku VOKS

Chování doma

Dle matky je Lukáš doma klidný, i když jsou zde přítomny rituály, bez nichž nastávají záchvaty agrese. VOKS doma používán není, matka tvrdí, že svému synovi rozumí i bez obrázků. Doma Lukáš potřeby naznačuje neklidem. Co se oblíbených činností týče, rád chodí dokola a rád se koupe.

Shrnutí

V této chvíli je tedy Lukáš prakticky bez funkční možnosti komunikace. Momentálně se sice VOKS v Lukášově případě stále používá, ale Lukáš na něj nereaguje a rysuje se zde nutnost nalezení nového komunikačního kanálu a také nové započetí výuky komunikace. Matka uvedla, že zvažuje i Lukášovo zařazení do jiné speciální ZŠ.

Charakteristika prostředí třídy - ZŠ běžného typu

Martin, kterému bude věnována další případová studie, navštěvuje základní školu běžného typu v Novém Jičíně. Jeho třída není nijak zvlášť upravena. Jedná se o běžnou třídu v prvním patře budovy základní školy. Ve třídě je celkem 25 žáků a Martin má po celou dobu výuky u sebe přítomnou asistentku, která s ním sedí v lavici umístěné na konci řady, na straně u dveří.

7.2.4 Martin

Martinovi je 10 let a bydlí spolu s rodiči a mladším bratrem, který má také diagnózu poruchy autistického spektra, v panelovém domě. Narodil se v 38. týdnu rizikového těhotenství a porod byl ukončen kleštěmi. Jeho otec pracuje ve Švýcarsku, kde Martin dva roky bydlel a chodil do školky. Martinovou původní diagnózou byla vývojová dysfázie, ale tato diagnóza byla po důkladném šetření SPC změněna na diagnózu atypický

autismus s hraniční symptomatikou bez přidruženého mentálního postižení. Tato diagnóza byla stanovena v pěti letech věku. Nyní je integrovaný na běžnou ZŠ, do které dochází od první třídy.

Motorika

Od začátku vývoje nebyla motorika optimální. Martin byl spastický, probíhala u něj rehabilitace Vojtovou metodou. První samostatný krok učinil až cca ve 21. měsících věku. Problémy se v motorice, a zvláště v té hrubé, manifestují do nynější doby. Martin se například dlouho učil střídat nohy při scházení schodů a i nyní je jeho pohyb pomalý a opatrný.

V jemné motorice není deficit viditelný do takové míry. Úchop psacího náčiní je v pořádku, posturece při sedu také. Martin například až do pěti let nemaloval. Pohybové stereotypie u něj přítomny nejsou.

Řeč, komunikace

Martin téměř do tří let nemluvil, dle slov matky ho rozmluvila pracovnice SPC. Mezi třetím a pátým rokem navštěvoval školku ve Švýcarsku, po návratu začal z důvodů dyslálie, konkrétně špatné výslovnosti sykavek a hlásek r, ř, navštěvovat logopedickou třídu. Ta se však ukázala jako nevhodná volba, neboť Martin díky nepřítomnosti správného mluvního vzoru nachytal další logopedické zlovyky. Posléze probíhala intenzivní individuální terapie s klinickým logopedem. V současnosti již problém nepřetrvává, Martin sice občas ještě některou hlásku špatně vysloví, ale jedná se spíše o výjimečnou situaci.

Komunikační problémy u Martina pramení přímo z diagnózy atypického autismu. Je zde přítomen problém s porozuměním, především složitým abstraktním pojmům či složitým instrukcím a situacím. Dále se problémy manifestují v pragmatické rovině řeči. Martin neumí dobře rozlišit, co je myšleno vážně a co ne, a bere si vše velice osobně. Také neumí udržet tajemství a dle slov matky vynáší zaslechnuté konverzace do míst, kam se nehodí. Je mu také nutné neustále vysvětlovat sociální situace.

Oční kontakt Martin navazuje, ale je vidět, že se jedná o trénovaný oční kontakt a v některých situacích ho ztrácí. Mimika je přiměřená a její použití odpovídá sociálním situacím

Metody výuky komunikace

U Martina nebyly použity augmentativní a alternativní komunikační metody a od začátku u něj byla jako primární komunikační kanál nastavena řeč. Výuka a podpora komunikace u Martina tedy spočívá ve vysvětlování sociální roviny řeči, zjednodušování pojmů a také ověřování, zda rozumí instrukcím, pokud jsou složité. Ve škole má Martin asistentku, která mu právě v tomto ohledu pomáhá – zjednodušuje pojmy, ověřuje porozumění, používá vizualizační techniky a také mu pomáhá se koncentrovat. Speciální opatření, které by pro něj upravovaly výuku, či speciální pomůcky u něj ze strany školy používány nejsou.

Motivace

Martin je orientován časem a místem. Není zde třeba stejných motivačních metod jako u předchozích kazuistik. Martina lze motivovat stejně jako každé intaktní dítě a navíc nesnáší neúspěch a snaží se tedy být nejlepší. Nejúčinnější ze sociálních odměn je zde pochvala rodičů. Matka také uvádí, že mají u Martina dobré zkušenosti s žetonovým systémem motivace, kdy Martin sbírá body, které pak může vyměnit za nákup her, výlet nebo objednání oblíbené pizzy.

Dosažená úroveň dalších dovedností

U Martina byl začátek školní docházky o rok odložen. Škola ho baví a má zatím ve všech předmětech výborný prospěch. U žádného z předmětů Martin nemá nastaven IVP a také nepoužívá speciální pomůcky. Jediné, co mu nejde, je čtení, které nemá moc v oblibě, a tělocvik, kde se manifestují deficity v motorice a také je zde problémem snížený práh bolesti.

Martin nemá problém s adaptací na změnu, pokud je mu vysvětlen její důvod. Nejsou u něj přítomny rituály, které dříve míval (například nutnost mít pokrývku hlavy, držet oblíbenou hračku). Problémy však nastávají v sociální rovině, neboť je zde přítomno postižení v oblasti socializačních dovedností. Martin má potíže s navazováním a udržováním vztahů. Nemá moc přátel a někteří spolužáci si jej dobírají.

Chování a projevy ve třídě

V Martinově třídě je celkem 25 žáků. Martin sedí v lavici v řadě u dveří se svou asistentkou. Ve škole nemá zřízené speciální klidové místo, pouze má možnost využít kabinet učitelky. Dle matky zatím nebyla nalezena nejlepší kombinace učitel/asistent. Martin má již druhou asistentku, která je proti té první velkým zlepšením, ale bohužel v jeho třídě letos proběhla i změna třídní učitelky a současná pedagožka není situací nadšena a někdy reaguje zvláště.

Martin nemá ve třídě mnoho kamarádů. I přes to, že je extrovert a chce se zapojovat do kolektivu, ho větší část spolužáků spíše nemá v oblibě. Martin je často terčem posměchu – ostatní děti mu říkají, že je „postižený“ či „klobása“. Tuto slovní šikanu Martin řeší tím, že utíká nebo si posměváčků prostě nevšímá. V očích spolužáků ho shazují jak deficit v motorice, tak nestandardní chování a komunikace. Martin je v komunikaci velice důvěřivý, přehnaně vstřícný a také nerozumí nuancím jejího společenského použití. Jedním z dalších problémů je i to, že Martin nechápe legraci a bere vše vážně. Toto mu brání i v navazování vztahů, jelikož si vše pamatuje a vztahuje na sebe i věci, které jsou myšleny z legrace. Asistentka se Martinovi snaží pomáhat také v této rovině a Martin sám si uvědomuje, že je jiný. Matka vidí problém v pasivitě učitelky a také v neinformovanosti a škodolibosti dětí. Uvádí, že za jejich pobytu ve Švýcarsku tyto problémy neměli, neboť jsou tamější děti o inkluzi lépe informované a také jsou na ni připravené.

Chování a projevy doma

Doma se rád věnuje hraní na počítači a chtěl by být automechanikem. Rád se vrací zpět do Švýcarska, kde má kamarády. Vychází s bratrem, i když o něm říká, že si moc hrát nechce. Dle slov matky si hodně a rád povídá, ale nerozumí tomu, že některé informace by měly zůstat doma.

Doma se také Martin každý den připravuje na výuku. Matka s ním učivo prochází a také má k dispozici poznámky od asistentky, která jí sepisuje průběh školního dne a zaznamenává Martinovy úspěchy či neúspěchy. Podobné zprávy se snažili rodiče získat i od učitelky, ta ale na tento návrh zatím nepřistoupila. Ohledně Martina se vyjadřuje prakticky jen na třídních schůzkách, dle matky velice vágně.

Shrnutí

Martinovy komunikační problémy se manifestují nejmarkantněji právě v pragmatické rovině. Tento problém naráží i na neochotu učitele, a tak zatím můžeme říct, že se u Martina nejedná o zcela funkční integraci. I přes snahu rodičů a asistentky Martin, který má o kolektiv zájem, není zcela zapojen, což se může do budoucna negativně promítnout na jeho výsledcích, ale také na motivaci a celkové spokojenosti. Martin také zcela nerozumí sociálním situacím, ale nemá dostatek příležitostí si je v odmítajícím kolektivu trénovat. I v této chvíli by se tato situace dala řešit pomocí lépe informovaného učitele v oblasti speciální pedagogiky, který by tyto informace mohl předat i své třídě a dále s ní pracovat. Dále by zde také mohl pomoci nácvik sociálních dovedností, který provozuje Národní ústav pro autismus.

I přes deficit v komunikaci se Martin velice snaží. Integrace se zde zdá být vhodná, avšak je zde nutný citlivý přístup vyučujícího a také zajištění funkčnosti této integrace.

7.3 Závěry šetření

Výzkumné šetření realizované v této kapitole si kladlo za cíl popsat, jak probíhá podpora komunikace u žáků s PAS.

7.3.1 Závěry – speciální ZŠ

Část zabývající se komunikací žáků s PAS ve speciální škole úspěšně na otázky odpověděla. Pomocí případových studií byly popsány metody, které se k výuce komunikace používají, a je zde také zmapována úroveň jejich komunikačních schopností. Výuka všech tří žáků je zde postavena na principech strukturovaného učení a také výuky výměnného obrázkového komunikačního systému, který jim buď přímo slouží jako primární komunikační kanál, či je využíván jako podpora verbální řeči.

U prvních dvou případů došlo k velkému zlepšení komunikace a systém VOKS se ukazuje jako velice vhodný. K pokrokům dochází i co se motivace týče a oba chlapci už často dávají přednost činnosti odměně před odměnou materiální. Důležitost spolupráce rodiny a školy zde můžeme demonstrovat i na rozdílu rychlosti osvojování si práce s metodou VOKS. U Jana je zde oproti Pavlovi vidět horší adaptace na používání celé věty, a to i z důvodu nepřesného dodržování metodiky VOKS při jejím nácviku v domácím

prostředí. Samozřejmě je nutné brát do úvahy i věk a symptomatiku obou žáků, ale systematickost a komunikace mezi rodinou a školou se ukazuje být jedním z klíčových faktorů. U obou žáků se systém ukázal být vhodně nastaveným a není tedy důvod jen měnit.

Do jaké míry může spolupráce rodiny a školy ovlivnit samotného žáka, můžeme jasně vidět ve třetí studii, tedy u Lukáše. Mezi rodinou a školou zde totiž probíhá spíše boj. Matka VOKS neuznává jako komunikační kanál a v některých případech nedbá na doporučení ze strany školy. Například domácí úkoly často vypracovává za Lukáše. Kvůli rozporu mezi rodinou a školou se dítě ocitá v nejistotě a letošní regres ve všech oblastech jej zanechal prakticky bez možnosti komunikace a pedagogy bez možnosti jej úspěšně motivovat. V této situaci je tedy nutné přejít na nový komunikační kanál a jiné přístupy výuky. Je zde však zvažována i možnost transferovat Lukáše do jiného zařízení, která vzešla od matky.

7.3.2 Závěry – ZŠ běžného typu

Poslední případová studie se věnuje integrovanému žákovi s PAS. Martin je integrovaný od první třídy. Deficity v jeho komunikaci způsobené vývojovou dysfázií byly odstraněny již v průběhu předškolního vzdělávání a jeho komunikační potíže nyní vyplývají čistě z diagnózy PAS a k logopedovi tedy nedochází. V kazuistice byly úspěšně popsány způsoby podpory komunikace i jeho komunikační úroveň.

Úspěch Martinovy integrace však zatím naráží na učitele nepříliš ochotného měnit zaběhnuté postupy. U Martina v této chvíli používá principy strukturovaného učení pouze jeho asistentka, a to ve snaze vizualizovat a strukturovat mu činnosti a složité instrukce. V tomto ohledu se tedy Martinova integrace ukazuje jako neúspěšná. Učitelka učební postupy pro Martinovy potřeby zvláště neupravuje a také slovní šikanu neřeší ani snahou informovat třídu o tom co je PAS ani jiným způsobem. Martin je zatím na prvním stupni ZŠ a rodiče tak komunikují pouze s jednou učitelkou. Při přechodu na druhý stupeň se však začnou učitelé střídát. V případě, že i zde bude trvat odmítání přizpůsobit hodiny tak, aby vyhovovaly i Martinovi, bude nutné uvažovat buď o změně jednotlivých učitelů či přímo zařízení, právě za účelem dosažení optimální integrace a také k naplnění Martinova potenciálu.

Deficity demonstrující se v Martinově pragmatické rovině řeči a celkově v neporozumění určitým sociálním situacím jsou zatím řešeny opakovaným vysvětlováním těchto situací a významů. S ohledem na tento problém by mohly do budoucnosti pro Martina být výhodné nácviky sociálních dovedností, které zprostředkovává Národní ústav pro autismus.

8 ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se věnuje podpoře komunikačních dovedností u žáků s PAS v základních školách.

Teoretická část je rozdělena na pět kapitol, které poskytují její teoretická východiska. První kapitola se věnuje pojmu Autismus a jeho vymezení. Druhá kapitola je věnována triádě postižení, která poruchy autistického spektra definuje. Kapitola třetí se zabývá možnostmi alternativní a augmentativní komunikace. Poslední dvě kapitoly se věnují možnostem a metodám výuky žáků s PAS a také kompetencím, které hrají roli při započetí školní docházky jak u dítěte intaktního, tak u dítěte s PAS.

Poslední, šestá, kapitola je zpracována jako kvalitativní výzkum skládající se ze čtyř případových studií. V nich jsou uvedeny osobní anamnézy žáků s PAS s důrazem na jejich řeč a její výuku. Je zde také rozebrána možnost motivace žáků s PAS a důležitost spolupráce rodiny a školy. Každá případová studie je zakončena shrnutím a výsledky jsou prezentovány na konci kapitoly v závěrech výzkumného šetření.

Dílčí otázky výzkumného šetření zformulované na začátku praktické části byly úspěšně zodpovězeny. Práce ukazuje, že na úspěšné výuce se podílí mnoho faktorů a přístup k žákům s PAS musí být tedy vždy značně individuální. Úspěchu lze často dosáhnout jednotným přístupem jak odborníků, tak rodičů a správnou motivací žáka. Není však zajištěna žádná univerzálnost metod a metody, které fungují u jednoho dítěte, nemusí nutně fungovat u dítěte druhého. Klíčem je zde tedy schopnost reakce a adaptability ze strany učitelů a jejich schopnost modifikovat přístup individualitě žáků.

9 SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

BONDY, A., FROST, L. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2053-1.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5

FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8367-6.

GILLBERG, CH., PEETERS, T. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-856-2.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HOWLIN, P. *Autismus u dospívajících a dospělých*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-041-0.

HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. *Dětský autismus*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.

JANOVCOVÁ, Z. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3204-9.

JELÍNKOVÁ, M. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-383-2.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

KNAPCOVÁ, M. *Výměnný obrázkový komunikační systém - VOKS*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2009. ISBN 978-80-86856-63-6.

LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-977-4.

REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6

RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem - aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-102-6.

SCHOPLER, E., REICHLER, R. J., LANSINGOVÁ, M. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-199-1.

PIAGET, J., INHELDER, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0.

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

TUCKERMANN, A., HÄUSSLER, A., LAUSNANN, E. *Strukturované učení v praxi: uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy*. Praha: Pasperta, 2014. ISBN 978-80-905576-3-5.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VERMEULEN, P. *Autistické myšlení*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1600-3.

VOCILKA, M. *Autismus a možnosti výchovné praxe*. Praha, Septima: 1998. ISBN 80-85801-58-2.

Jiné elektronické zdroje

Mezinárodní klasifikace nemocí: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decenální revize MKN-10 [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky, 1992 [cit. 2016-29-05]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

Základní škola a Mateřská škola Motýlek, Kopřivnice, Smetanova 1122, příspěvková organizace [online]. [cit. 2016-28-06]. Dostupné na: <http://www.detske-centrum.cz/>

Legislativní dokumenty

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. MŠMT, © 2013 – 2016 [cit. 2016-06-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. MŠMT, © 2013 – 2016 [cit. 2016-05-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

10 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Komunikační tabulka se slovní zásobou (podstatná jména – zvířata)

Příloha č. 2: Tematický komunikační panel (zásoba slov na téma snídaneř/svačina)

Příloha č. 3: Stukturované pracovní místo

Příloha č. 4: Denní režim třídy

Příloha č. 5: Pracovní schéma (instrukce)